بسم الله الرحمن الرحيم



المملكة العربية السعودية وزارة التعليم العالىي جامعة أم القرى . مكة المكرمة كلية التربية قسم عليم النفس

أساليب التعلم الطلابيه لبعض أنماط الشخصي

_ در اسة مقارنة _

على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة

إعداد الطالب مخضار بن خضر بن سالم المنجومي الدكتور/ جمال بن أسعد قزاز

حراسة مقدمه إلى قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة - متطلب تكميلي لنيل حرجة الماجستير في علم النفس -تخصص ارشاد وتوجيه

الفصل الدراسي الثاني 1218هـ

بسم الله الوهن الوحيم

وزارة التعليم العالي جامعة أم القرى كلية التربية الدراسات العليا

نموذج رقم (۸)

إجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية بعد إجراء التعديلات المطلوبة

القسم: علم النفس

التخصص: ارشاد وتوجيه

الاسم الرباعي: مخضار بن محضر سالم المنجومي

عنوان الأطروحة: أساليب التعلم الطلابية لبعض أنماط الشخصية - در اسة مقارنة -

على عينة من طلاب وطالبات المرحّلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه

أجمعين وبعد،

فبناء على توحيه اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة أعلاه والتي تمست مناقشتها بتاريخ ٥ ١/٢/١٥ هـ بقبول الأطروحة بعدإجراء التعديلات المطلوبة، وحيث قد تم

فإن اللجنة توصى بإحازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه، والله الله اللوفق.

المناقش اللاخلي

المشرف

المناقش الخارجي بن ماطر الثبيتي

د. جمال أسعد قزاز

يعتمد / رئيس قسم علم النفس

د. جمال أسعد قزاز

Treefo

إهداء

إلى كل طالب علـــم ..

إلى من يبحث عن المعــرفـة ..

إلى من يتوق إلى ثقافــــة ..

إلى من يهتم بالاختبارات النفسية ..

أهدي هذا العمل المتواضع ...

الباحث

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة: أساليب التعلم الطلابية لبعض أتماط الشخصية ـ دراسة مقارنة ـ على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. أهداف الدراسة: تحددت أهداف الدراسة فيمايلي:

- ١ تطوير البيئة بمختلف أنواعها بما يخدم مصلحة المتعم والتعرف على النواحي الإيجابية لدى الطلاب والطالبات وتوجيهها.
 - ٢ ـ إيجاد بيئات مناسبة وملامة لمختلف قدرات الطلاب والطالبات.
 - ٣ ـ تشجيع الطلاب والطالبات على الاختبارات المتميزة والعمل على تطويرها.

منهج الدراسة: اتبعت هذة الدراسة المنهج الوصفى.

ـــنة: حددت العينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وكانت العينة تتألف من ٢١٦ طالباً، ٢١٦ طالبة. الأدوات المستخدمة: مقياس الأساليب (الأماط) التعلمية، إعداد Thomas Oakland, 1996 وترجمة د. جمال بن أسعد قزار.

الأسلوب الاحصائي: تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية:

الدرجات المعيارية - التاتية.

٢ ـ التحليل العاملي، ٣ ـ تحليل التمايز،

.T Test. 1

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- ١ ـ هنك فروق ذات دلالة لحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٠ بين الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) في النمط المفكر اصالح الطلاب في جميع المقارنات الكلية والتفصيلية.
 - ٧ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠٠,٠ بين طلاب وطالبات (عينة العراسة) في النمط العرن لصالح الطلاب في جميع المقارنات الكلية والتقصيلية.
- ٣ ـ هنك فروق ذات دلالة إحصائية عد مستوى دلالة < ٠٠٠٠ بين طلاب وطلبات (عينة الدراسة) في النمط المنظم لصلح الطلبات وظهرت هذه الفروق في جميع المقلرنات التفصيلية التي تمت بين الطلاب والطالبات ما عدا المقلرنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثاقوي لهم يظهر بينهما أي فروق ذات دلالة احصائية.
- ٤ ـ هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٥٠,٠٠ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في نمط العاطفي لصالح الطالبات وظهرت هذه الفروق في جميع المقارنات التفصيلية التي تمت بين الطلاب والطالبات ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات القسم العلمي وكذلك المقارنة بين طلاب القسم العلمي وطالبات القسم الأنبي فلم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية.
- ه ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٥٠٠٠ وبين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في نمط الاطواء ولم تظهر كذلك هذه الفروق في المقارنات التفصيلية ماعدا المقارنة بين طلاب القسم الأبي وطالبات القسم العلمي فقد اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٥ ٠,٠ في نمط الاطواء لصالح الطلاب.
 - ٣ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة <٥٠٠ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في نمط الانبساط في جميع المقارنات الكلية والتفصيلية.
- ٧ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٥٠٠٠ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط الخيالي. ولم تظهر هذه الفروق في جميع المقارنات التفصيلية بين الطلاب والطالبات ماحدا المقارنية بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي فقد تبين أن هذاك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٥٠٠٠ في النمط الخيالي لصالح الطالبات.
- ٨ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٥٠٠٠ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط العملي. وباجراء المقارنات التقصيلية لم يظهر أي فروق بين الطلاب والطالبات ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي حيث اتضح أن هناك فمروقمأ ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٥٠٠٠ في النمط العملي لصالح الطلاب.

وتوصلت الدراسة الحالية كذلك إلى:

أن ٢٠٪ من الطالبات و ٢٤٪ من الطلاب يفضلون النمط العاطفي.

* كما أن ٢٥٪ من الطالبات و٥٥٪ من الطلاب يفضلون النمط العملي.

كما أن ٤٥ من الطالبات و ٩ ٤٪ من الطلاب يفضلون النمط الانطوائي.

كما أن ٣٧٪ من الطالبات و ٥٦٪ من الطلاب يقضلون النمط المرن.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة يوصى الباحث بمايلي:

وأن ٨٤٪ من الطالبات و٥٤٪ من الطلاب يقضلون النمط الخيالي.

و . ٤٪ من الطالبات و ٥٨٪ من الطلاب يقضلون النمط المفكر.

وأن ٢٤٪ من الطالبات و ١٥٪ من الطلاب يفضلون النمط الابسلطى.

وأن ٢٣٪ من الطالبات و ٤٤٪ من الطلاب يفضلون النمط المنظم.

١ ـ السعى دائماً لتطوير البيئات المختلفة بحيث توفى فيها أساليب تعلمية مختلفة ومتنوعة تثير نواحي الابداع والتفكير وتسمعي لتحقيق الطموح مع الاهتمام بالسرعة في الإنجار والدقة في التنظيم.

٧ ـ الاهتمام بطرق تنفيذ المشروعات المدرسية وبالمناشط المختلفة التزيوية" التي تكفل المشاركة الفاعلة للمتعلم بمحض رغبته وإرائته.

٣ ـ مراعاة الفروق الفردية في الأنماط الفكرية عد تصميم الاختبارات بما يتفق مع استعدادات وقدرات الأفراد ومبولهم ورغباتهم.

٤ ـ الاهتمام بجميع النواحي التطبيقية والتنظيرية وتطويرها باستمرار لتواكب تطلعات والتجاهات المتعلمين الإيجابية

اسم الباحث

رعميد كلية التربية بمكة المكرمة

اسم المشرف د. جمال بن أسعد قسزاز

ضاربن خضر بن سالم المنجومي

مرقيع: كلم

د. كيد العزيز بن عبدالله خياط

التوقيع:

﴿ شكر وتقدير ﴾

الحمد لله الذي ينتهي إليه حمد الحامدين ولديه يزداد شكر الشاكرين الحمد لله الذي خلق الإنسان وعلمه البيان والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أشكره تعالى على أن هداني للخوض في هذا البحث وأعاني على انجازه بتوفيقه وأتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من مد يد العون والمساعده لإكمال هذا البحث وأحص بالشكر أستاذي الفاضل المشرف على الرسالة سعادة الدكتور / جمال بن أسعد قزاز الذي وهبين من حل وقته فأحذ يبدي ووقف بجانبي يرشدني ويوجهني بكل ما في وسعه وفتح لي قلبه ووسع لي صدره وأحاطني برعايته واهتمامه بالمتابعة المستمره لجميع خطوات البحث.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من الدكتور / علي عسيري، والدكتور / عواد الأحمدي، والدكتور / عبدالحفيظ تركستاني لاشتراكهم في تقنين المقياس مع سعادة المشرف، كما أتقدم بالشكر إلى الدكتور / سعيد بن علي بن مانع، والدكتور / زايد بن عجير الحارثي لتفضلهما بمناقشة الخطة واقرارها وأتوجه بالشكر الجزيل لسعادة المدير العام للتعلم بمنطقة مكة المكرمة وسعادة مدير عام تعليم البنات والمسئولين في الميدان التربوي في المدارس التي تم تطبيق أدوات الدراسة فيها على جهودهم وتعاونهم الملموس الذي تحقق في نجاح التطبيق، كما أتوجه بالشكر والتقدير للأستاذ / محمد بن راشد لتفضله بطباعة الرسالة وإلى العاملين في قسم الحاسب الآلي بالجامعة على الجهود التي بذلوها في ادخال بيانات الدراسة وتحليلها. وأتوجه بالشكر لسعادة الدكتور / جريدي المنصوري لتفضله بمراجعة الرسالة من الناحية اللغوية.

وأحيراً أتوجه بالشكر والتقدير لسعادة الدكتور / سعيد بن علي بن مانع وسعادة الدكتور / جوبير بن ماطر الثبيتي لموافقتهما على مناقشة الرسالة.

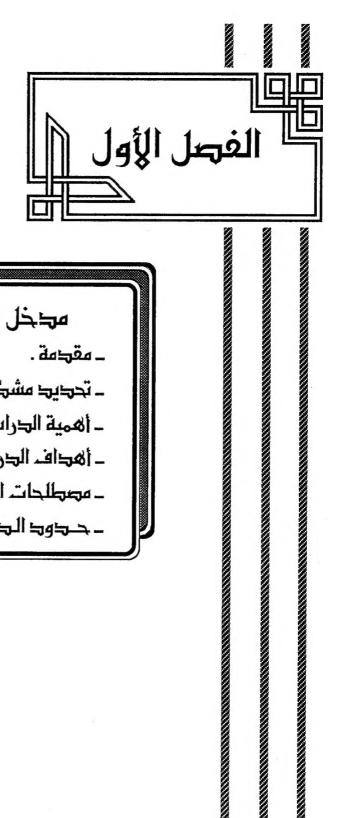
أسأل الله سبحانه وتعالى أن يوفق الجميع لما يحبه ويرضاه، وان يرشدنا إلى طريق الخير والصلاح وهو الهادي لسواء السبيل .. ،،

الباحث

قائمة المحتويات

E	
الصفحة	الموضوع
Í	ـ ملخص الدراسة
ب	ـ شكر وتقدير
ح	ـ فهرس المحتويات
	﴿ الفِصل الأول ﴾
	المدخل إلى الدراسة
,	_ مقدم_ة
ź	ـ تحديد مشكلة الدراسة
٥	ـ أهمية الدراسة
۲	ـ أهداف الدراسة
٧	ـ مصطلحات الدراسة
١.	ـ حدود الدراسة
	﴿ الفحل الثاني
	الإطار النظري والدراسات السابقة
	أ ـ الاطار النظري
١٢	ـ الفروق الفردية
14	ـ الاتجاهات

40	ـ البيئة
**	ـ التكوينات الجسمية
٥,	ـ الشخصية
٥٨	ب ـ الدراسات السابقة
44	ـ فروض الدراسة
	﴿ الغطل الثالث ﴾
	إجراءات الدراسة
٦ ٤	ـ منهج الدراسة
ካ £	ـ أدوات الدراسة
40	ـ الصدق والثبات
٧٢	ـ مجتمع وعينة الدراسة
٧ ٤	ـ الاسلوب الاحصائي
	﴿ الفحل الرابع ﴾
	عرض وتحليل نتائج الدراسة
٧٦	ـ عرض نتائج الدراسة
	﴿ الفِحل الخامس
	ملخص النتائج والتوصيات
1 £ 4	ـ ملخص النتائج
1 £ £	ـ التوصيات
124	ـ دراسات مقترحة
1 £ V	ـ المراجع
104	ـ الملاحق



مدخل إلى الدراسة

- ـ مقدمة .
- _ تحديد مشكلة الدراسة .
 - ـ أهمية الدراسة .
 - _ أهداف الدراسة .
 - _ مصطلحات الدراسة .
 - _ حـــدود الــدراســــــة .

المقدمة:

يؤكد علماء النفس الأهمية الكبيرة للبيئة وما يوجدبها من مثيرات متعددة حيث يكتسب الفرد الشيء الكثير من خلالها.

والى ذلك أشار الشرقاوي (١٩٨٣م) "البيئة تؤثر بدورها في الفرد وتحدث تغيرات عميقة في سلوكه ومن الممكن القول بأنه لا يوجد كائن حي أيا كانت امكانياته وقدراته يستطيع العيش في غياب بيئة ملائمة له".

فمن خلال البيئة التي يحيا بها يكتسب الفرد أنماطاً تعلمية كثيرة ومتعددة ترقي بشخصيته إلى مستوى أفضل، يتميز عن غيره في بعض جوانب شخصيته فقد يكون الفرد مرناً يحب الحركة والانتقال ويخطط بتمعن لمستقبله يحب الأعمال والمناقشات التي تمتاز بالمحاورة والمناورة ويحبذ أن يشرك حواسه في عملية التعلم.

وقد يكون الفرد منظماً يتعلم كيف يوزع وقته بين الدراسة واللعب أو بين العمل والاستجمام يعمل وفق خطط وحداول مبرمحة مسبقاً يحبب التشجيع لما ينجزه من أعمال ومهام وواجبات تتعلق بدراسته أو عمله وهو يتحمل المسئولية المنوطة به كاملة دون تردد ويحترم النظام دائما أو قد يكون عاطفياً يتأثر بعاطفته التي تدفعه لحب الأخرين وعمل صداقات معهم سواء كان طالباً أو عاملاً فهو يبحث عن انشاء علاقات مع الآخرين ومع من يحتك بهم سواء في المدرسة أو المتجر أو المصنع أو المؤسسة يبحث دائماً عن التوافق والانسجام يكره العزلة والوحدة شخصيته حساسة تتأثر بالنقد والتوبيخ يحترم من يدفعه بالتشجيع المستمر لبذل المزيد من الجهد والعطاء كما أن ثقته عالية بالآخرين وقد يكون مفكراً ومحللاً يحب المنطق والتحليل والـتركيب وحـل

المسائل الرياضية والميكانيكية يسعى دائماً لاحياء التنافس والمثابرة والبذل والعطاء وينصت أكثر اذا كان الدرس منظماً وجذاباً يثير المقارنات والمفارقات يركز على التحليل ويعطي فرصة أكثر للتفكير.

وقد يوصف الفرد بأنه خيالي عندما يستمع للمحاضرات والندوات التي تثير خياله للتفكير والتحدي ويميل لحب القراءة والاطلاع ولا يحبذ الحفظ والتذكر ناهيك أن هناك من يحب أن يكون عملياً يحب التطبيق ويكره التنظير يعمل أكثر بالتشجيع والمكافأة على ما ينجز من مهام يفضل الأسئلة المباشرة التي لا لبس فيها ولا غموض.

وقد يكون الفرد انطوائياً يفضل العمل بمفرده يحب العزلة والابتعاد عن الآخرين لا يحب المواجهة الأولية بل ينزك الفرصة لمن يسبقه ليحصل على التشجيع المعنوي يحب أن ينفرد بالحديث اذا تحدث. يرغب العمل في الأماكن المعزولة والهادئة.

وقد يكون الفرد عكس ذلك يحب التعاون مع الأخرين ويحب أن يحظى بتقديرهم وحبهم له يكره العزلة ويحب العمل الجماعي والمشاركة بفاعليه فيه يحب المواضع التي يكثر فيها الحديث والخطابة كالتعبير والالقاء والقراءة ولا شك أن ما سبق هي أنماط يتعلمها الفرد من البيئة بمختلف وسائطها المتعددة وإن لتطوير البيئة دوراً هاماً في اضفاء أنماط مرغوبة يتعلمها الفرد لتضفي على شخصيته ميزة أو صفة تجمعه مع غيره أو تميزه عنه وان لتعدد هذه الأنماط أثراً كبيراً في فرض اهتمام بتطوير البيئات بمختلف وسائطها حتى يجد كل فرد وشخص ما يحب أن يتلقاه من المهارات والخبرات والمعارف التي ترقي بمستواه الشخصي والفكري والعلمي والعملي إلى أفضل المستويات التي يرغب علماء النفس والمهتمين بالتربية الوصول إليها.

فالإنسان يتعلم من البيئة الشيء الكثير بأساليب مختلفة حسب المثيرات التي يتعرض لها وقد تختلف الأساليب التعلمية بين الذكور والاناث كما قد تختلف درجة التأثير بينها إذ قد يطغى نمط من هذه الأساليب أو أكثر على جنس دون الأتحر والأساليب التعلمية هي في الأساس متعلمة ومكتسبة من البيئة التي يسعى علماء النفس لتطويرها ولكنها تضفي على صاحبها نمطاً أو نموذجاً يميزه عن غيره من الأشخاص.

وحسب علم الباحث أنه لم يسبق لأحد أن تناول مقارنة الأساليب التعلمية لانماط الشخصيه بين الذكور والاناث لمعرفة مدى الاتفاق أو الاختلاف بين هذه الأنماط فقد رأى الباحث أن يوجه دراسته الميدانية لدراسة هذا الجانب متمنياً من الله سبحانه وتعالى العون والتوفيق وهو الهادي إلى سواء السبيل.

الباءث

تحديد مشكلة الدراسة:

إن العوامل البيئية والبيولوجية متداخلة مع بعضها البعض في التأثير في تكوين شخصيات الناس بأنماطها المختلفة وقد يكون السبق لأحدهما في التأثير أكثر على نمط أو أكثر من هذه الأنماط ولكن لايمكن الفصل بينهما لأن الإنسان نتاج لعوامل بيولوجية انصهرت في البيئة منذ اللحظة الأولى فأصبحت ممتزجة بتأثيرها فنجد الشاعر صاحب الاحساس المرهف الذي تغلب عليه النواحي الوجدانية تلتهب مشاعره بالدفء ويعشق الصحراء ليعيش في تأمل لهذا الكون بنظم الشعر بما تهيج به عليه قريحته ونجد المفكر أو العملي الذي يحب العمل ويهتم بالتفاصيل ويبلي بلاء حسناً في سبيل الاستزادة نما يقع أمام بصره من معلومات. يعشق تعلم اللغات ويقرأ كثيراً عن الثقافات.

ونرى في البيئة من يحب الانزواء أو (الانطواء) بعيداً عن الآخرين يحب العمل بمفرده ولا يهوي العمل الجماعي كما لايمل من سآمة وحدته واسترساله في أحلامه وخيالاته وتركيزه على عالمه الداخلي وعكس هذا نجد صاحب الابتسامة العريضة الذي يعشق الجماعة وينخرط للعمل تحت تصرفها يسعى إلى تكوين علاقات كثيرة مع الناس تركيزه على عالمه الخارجي.

كما نرى من يتمتع بمرونة تكفيه لأن يعيش في بيئته حسب الظروف والمواقف المختلفة يتكيف معها كيفما شاء وفقاً لما يتطلبه الموقف كل هذا وغيره من أنماط الشخصية هو نتاج لعملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد بأدوارها ووسائطها المختلفة ومما تقدم يمكن صياغة السؤال التالي:

* هل هناك فروق دالة إحصائياً في الأساليب التعلمية لأنماط الشخصيه بين الذكور والاناث؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

- * هـل توجـد فـروق دالـة إحصائـياً بين الذكور والاناث في نمط (الانبساطي والانطوائي)؟
 - * هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث في نمط (العملي والتخيلي)؟
 - * هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث في نمط (المفكر والعاطفي)؟
 - * هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والاناث في نمط (المنظم والمرن)؟

أهمية الدراسة:

من الأولويات التي أولتها التربية الإسلامية اهتماماً كبيراً هو تكوين الأسرة المسلمة المنتقاه أي التي يختار كل طرف فيها الطرف الأخر وفق ضوابط دينية محددة وهذا يضمن بعد ذلك التنشئة الصالحة لما تنجبه من أطفال كما أهتمت بالبيئة الصالحة وتكوين المجتمع الصالح الذي يلتزم بحدود الله فلا يتعداها تسوده المحبة والتعاون والألفة والتأخي والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ... كما أن الإهتمام بالبيئة وتطويرها من كافة حوانبها توليه المؤسسات التربوية في مختلف دول العالم إهتماماً بالغاً لما لمه من تأثير على أفراده وأبناء ذلك المجتمع فتعهد البيئة سواء البيئة المادية أو الإحتماعية أو التربوية بالتطوير والإهتمام يؤثر بلا شك على تكوين الإنجاهات لمدى الأفراد وإتخاذ قيم معينة كما يلزم إيجاد بدائل وإختيارات جيدة لإتاحة الفرصة أمام الشباب والمراهقين لإختيار ما يتوفر من هذه الفرص سواء تعليمياً أو مهنياً أو رياضياً وثقافياً إلخ.

وعلى المؤسسات التربوية أن تمارس دورها في التوجيه والإرشاد وإسداء النصيحة للشباب لمساعدتهم لتحقيق ذواتهم وتحقيق التوافق كما تهيئ لهم الكشف عن قدراتهم واستعداداتهم الشخصية التي هي نتاج لعدة عوامل.

وهنا يقول الشرقاوي (١٩٨٣م، ص١٩٩٠): "إن لكل من العوالم البيولوجية والجسمية والبيئية تأثيرها على التكوين السلوكي للفرد وأن هذا التأثير شديد التداخل وأن محصلة السلوك ما هي في الواقع الانتاج عوامل وراثية بيولوجية جسمية وعوامل بيئية معاً. كل ما في الأمر أنه بالنسبة لسلوك ما قد ترجح كفة تأثير أحد العاملين عن الأخر ولكنهما يبقيا في النهاية معاً قدر الإنسان ومحددات سلوكه.

ويمكن أن تحدد أهمية الدراسة في الأمور التالية:

- ١ _ تسهم هـ ذه الدراسة في معرفة الفروق في الاساليب التعليمية لبعض أنماط الشخصية بين الذكور والاناث.
- ٢ ـ تسهم هذه الدراسة في تثبيت التفضيل في أساليب التعلم الإيجابية ومحاولة التخلص
 من الإساليب الغير مفيدة.
- ٣ ـ تسهم هذة الدراسة في العمل على تطوير المثيرات البيئية التي تكسب المتعلمين أغاط جيده.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الأمور التالية:

- ١ ـ تطوير البيئة بمختلف أنواعها بما يخدم مصلحة المتعلم وإيجاد بدائل وإختيارات تعليمية ومهنية حيدة أمام الطلاب والطالبات.
- ٢ _ التعرف على النواحي الإيجابية لدى الطلاب والطالبات وتوجيهها الوجهة الصحيحة.
- ٣ _ إيجاد بيئات مناسبة وملائمة لمختلف قدرات الطلاب والطالبات أي وضع الرحل المناسب في المكان المناسب.

- ٤ ـ تشجيع الطلاب والطالبات على الإختيارات المتميزة والعمل على
 تطويرها.
- ٥ ـ التعرف على نواحي القصور والعمل على معالجتها سواءً بين الذكور أو الاناث.

مصطلحات الدراسة:

أساليب التعلم:

يستخدم هذا المقياس للكشف عن الفوارق الفردية بين الطلاب من ناحية والاهتمامات والطابع المزاجي ونمط الشخصية وهو يحدد الطرق التي يفضلها الطلاب لزيادة طاقتهم وتحسين توجهاتهم وتجميع وربط المعلومات وأخيذ القرارات وتوجيه حياتهم بشكل عام.

(Oakland, 1996)

التعلم من وجة نظر "أوزوبل" هو عملية احداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم وما يقدم له من معلومات جديدة ولذلك تؤدي البنية المعرفية بما تشملها من معرفة أو معلومات أو أفكار أو مبادئ أو علاقات دوراً رئيسياً في عملية التعلم حيث تعتبر هذه المعلومات والمعارف بمثابة الأسس التي نعتمد عليها في إضافة ما نريد أن نقدمه للمتعلم. والمعارف بمثابة الأسس التي نعتمد عليها في إضافة ما نريد أن نقدمه للمتعلم.

والاساليب التعلمية هي أنماط مكتسبة من البيئة تتأصل في شخصية الفرد لتصبح نمطاً تميزه عن غيره.

وفيما يلي تحديد لبعض هذه الأنماط المستخدمة في الدراسة:

- المنبسط Extroverted: وهو شخص اجتماعي يحب الحفلات ولمه أصدقاء كثيرون ويحتاج إلى اناس حوله يتحدث معهم ولا يحب الدراسة المنفردة ويستعى للأستشارة ويتطوع لعمل أشياء ليس من المفروض أن يقوم بها ويتصرف بسرعة دون ترو وهو شخص مندفع على وجه العموم وهو يحب التغير عادة ويأخذ الأمور ببساطة ومتفائل وغير مكترث ويحب الضحك والمرح ويفضل أن يكون دائم النشاط والحركة وأن يقوم بأعمال مختلفة.

(Oakland, 1996)

_ المنطوي Introverted: هادئ ومترو ومتأمل ومغرم بالكتب أكثر من غيره من الناس ومحافظ ومتباعد إلا بالنسبة لأصدقائه المقربين وهو يميل إلى التخطيط مقدماً أي أنه ينظر قبل أن يخطو أي خطوة ويتشكك من التصرف المندفع السريع ويأخذ شئون الحياة اليومية بالجدية المناسبة ويحب نمط الحياة الذي أحسن تنظيمه ويخضع مشاعرة للضبط الدقيق ويندر أن يسلك بنمط عدواني ولا ينفعل بسهولة ويعتمد عليه ويميل إلى التشاؤم ويعطي أهمية للمعايير الأخلاقية.

- العملي Practical: هـ و الـ ذي يركز على الحقائق والتفاصيل الصغيرة، واقعي يفكر في الماضي والحاضر ويستمتع بالعمل الدقيق ويهتم بأفكار الآخرين، يتحذ قراره على ضوء حقائق وتجارب، يبحث في طرق توصله للنتائج تدريجياً، لديه القدرة على تقييم المعلومات والحقائق والتجارب الشخصية.

(Oakland, 1996)

(Oakland, 1996)

- الخيالي Imaginative: وهو الذي يركز على النظريات والتفاصيل الواسعة، ويسعى لابتكار طرق حديدة ويخطط من أجل المستقبل، لا يحب العمل الدقيق، لديه خيال خصب بالاحلام المستقبلية، يحب الاندفاع للامام، يُفند التفاصيل ويعيش في عالم من الأفكار ويتخذ قراره بسرعة.

(Oakland, 1996)

- المفكر Thinking: وهو الذي يفضل أن يكون له نمط تفكيري لاتخاذ القرارات ومهتم بالتحليل والنقد قبل إتخاذ القرار ويحب القواعد والأشياء المنطقية لمساعدته على توقع الأحداث ويستخدم المنطق أكثر من العاطفة ويبحث دائماً بالأسئلة عن الآخرين ويشك في تصرفاتهم. ويحب المنافسة ويهتم بالمواضيع المدرسية التي لها علاقة بالمنطق والتفكير.

(Oakland, 1996)

- العاطفي Feeling: وهو الذي يفضل الطريقة العاطفية في إتخاذ القرارات ويركز على الأحاسيس والمتطلبات لنفسه وللآخرين ويظهر عاطفة وصداقة مع الآخرين. ولديه حب الاجتماع بالآخرين كما أنه لايحب الانضباط حسب القوانين والقواعد ويحاول إيجاد مبررات لهذا. ولديه اهتمام بالموضوعات المدرسية التي تتعلق بأحوال الناس.

(Oakland, 1996)

- المنظم Organized: وهـو الذي يفضل النمـط النظامي لإتخاذ القرارات ويحب التخطيط والعمل بثبات ويتحمل المتاعب في سبيل الوصول الى هدفه ويحب السيطرة على الأشياء واعطاء الأوامر سواء في العمل أو للآخرين. ويسعى للتخطيط المسبق ولايحب المفاجآت ويحترم القواعد والقوانين ويعتمد عليه ويجاهد ليكون دائماً على صواب.

(Oakland, 1996)

- المرن Flexible: يوصف الشخص بأنه مرن عندما يستطيع التكيف مع البيئة كما هي عليه ولديه قدرة احتمالية على التغير، يحب الفن ومهارته عالية، يستمتع بما ينجز من أعمال، يفكر في الجديد من الأشياء ويشعر بالراحة والسعادة في وجود الآخرين ويتقبل أصدقاءه بصدر رحب، احتماعي يشارك في مختلف الأنشطة يتحلى بالأمانة ويحب الحرية ولديه طاقة زائدة من النشاط.

(Oakland, 1996)

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالعينة المختارة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والتي تم اختيارها عشوائياً في الفصل الدراسي الاول لعام ١٤١٨هـ.

وتتحدد الدراسة بالأداة المستخدمة وهي أنماط التعلم كما تتحدد بالأساليب الاحصائية المستخدمة (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبارات Test تحليل التمايز والتحليل العاملي وبالدرجات التائية).



« الإطار النظري والدراسات السابقة »

- أ _ الإطار النظري : _
- _ الفروق الفركية .
 - _ الإتجاهات .
 - . عثينا _
- _ التكوينات الجسمية .
 - الشخصية .
- ب_ الدراسات السابقة: _
 - _ فروض الحراسة .

الفروق الفردية:

الفروق الفردية كما يعرفها (أبو علام، ١٩٨٩م، ص٢٠) "بأنها الانحرافات الفردية عن المتوسط العام لصفة من الصفات"

ويعرفها (عبدالسلام، ١٩٩٢، ص١١٦) بأنها "هي تلك الخصائص والصفات والسمات التي يتميز بها كل انسان عن غيره من بيني البشر، سواء كانت هذه الخصائص تتعلق بالنواحي الجسمية، أم النواحي العقلية أو بالنواحي الاجتماعية أم المزاجية أم الاخلاقية، ولهذا فإن التفرد بهذا المعنى هو صفة تميز البشر، إذ لا وجود لفردين متشابهين تماماً، حتى التوائم المتماثلة لها ما يميزها بعضها عن بعض".

ويذكر (محمد، ١٩٩١م، ص٢٢) أن هناك أسباباً للفروق الفردية بين الأفراد ويذكر (محمد، ١٩٩١م، ص٢٢) أن هناك أسباباً للفروق الفردية اليها نجد حيث يقول "عند محاولة تحديد أسباب الفروق بين الأفراد والعوامل المؤدية اليها نجد أنها كثيرة ومتشابكة ومن الصعب حصرها جميعاً ويمكن القول أنها ترجع الى مجموعتين أساسيتين من العوامل هما "العوامل الوراثية والعوامل البيئية" فهما قوتان تؤثران على استجابة الفرد وسلوكه ازاء أي مثير داخلي أو خارجي في أي موقف من مواقف الحياه وفي أي مرحلة من مراحل نموه.

ويضيف (أبو علام، ١٩٨٩، ص ٢٨) "أنه كلما زاد تأثير العوامل الوراثية بين صفة من الصفات فإن مدى الصفة يميل الى الانخفاض، أما إذا كانت العوامل البيئية تلعب الدور الأكبر في الصفة فإن مدى الصفة يميل الى الزيادة. ولذلك نجد أن أوسع مدى الفروق الفردية يظهر في سمات الشخصية وإن أقلها يظهر في الصفات الجسمية. في حين يقع مدى الفروق الفردية في النواحي العقلية بين الاثنين.

أشكال الفروق الفردية:

ويذكر (عبدالسلام، ١٩٨٩م) أن هناك أشكالاً خمسة للفروق الفردية هي:

١ ـ الفروق الفردية في النواحي الجسمية:

تعتبر الفروق الجسمية من أكثر الفروق سهولة في التعرف عليها. ويبدو أن من المؤكد أن هذه الفروق الجسمية الظاهرة ذات أساس فطري وراثي في معظمها وتتحدد أساساً منذ الشهور الاولى للمرحلة الجنينيه ولا تلعب البيئة بعد ذلك الا دوراً بسيطاً فيها.

٢ ـ الفروق الفردية في النواحي الخلقية:

نظراً للصلة الواضحة بين الخلق والسلوك بأشكاله المختلفة أثناء تفاعل الفرد مع البيئة فإن البعض من علماء النفس اعتبر الخلق هو الشخصية. الا أننا نميل الى اعتبار الخلق وجها من وجوه الشخصية وهو يشتمل على العادات والميول وتلك الانماط الثابتة من السلوك نسبياً ويحكم على ثباتها النسبي من خلال تميز الفرد بها. ومن خلال تكراره لها في المواقف المتشابهة الا أنها قابلة للتغير والتبدل وتلعب البيئة الاجتماعية وأساليب التربية التي تقوم بها الاسرة والمدرسة ووسائل الاعلام دوراً كبيراً في احداث التباين.

٣ ـ الفروق الفردية في النواحي المزاجية:

المزاج ذو صلة بالتكوين الكيميائي والغدي والعصبي للفرد فهو ذو أساس وراثي فطري لارتباطه بالجسم ومكوناته ولكنه يعدل وتهذب مظاهره وتستبدل بفعل عوامل البيئة والتربية والثقافة ويصبح المزاج تلك المحصلة الناتجة عن تفاعل عناصر البيئة مع هذا الأساس العضوي المذكور. وترى الناحية الفردية في هذه الناحية من ممايلي:

أ_قوة الطاقة الانفعالية ومستواها ودرجتها.

ب _ مضمون الطاقة المزاحية ومحتواها.

جـ ـ هدف وغاية الطاقة المزاجية.

٤ ـ الفروق الفردية في النواحي الاجتماعية:

فكلما زاد نضج الطفل زادت قدراته على مشاركة الآخرين في كافة صور السلوك الاجتماعي وفي كل هذا نجد أن الافراد يختلفون فيما بينهم في هذه الصور من السلوك الاجتماعي وهم مختلفون أيضاً في درجة حساسية كل منهم لحاجات الآخرين كما يختلفون في مشاركتهم الوجدانية لهم. ونلحظ هذه الفروق في صور النشاط الاجتماعي حيث يظهر المنطوي والمنبسط والعدواني والعاطفي. وفي جمودهم وتوافقهم. ويبدو أن بعض هذه الفروق ذو أساس بيولوجي "وراثي" الا أن للبيئة دوراً كبيراً في صياغة القوالب السلوكية الاجتماعية.

٥ ـ الفروق الفردية في النواحي العقلية والمعرفية:

تعتبر النواحي العقلية من أكثر النواحي في شخصية الانسان التي لاقت اهتماما من علماء النفس والمشتغلين بالتربية، ومن أول النواحي التي بدأ الاهتمام بها وذلك للدور الكبير الذي تلعبه في حياة الانسان.

ويضيف (محمد، ١٩٩١م، ص٢٣) أن طبيعة الفروق الفردية التي بين الافراد انما هي فروق كمية فقط وليست فروقاً نوعية بمعنى أن جميع السمات والقدرات والاستعدادات متوفرة في كل فرد وأن الفروق بين الافراد تنحصر فقط في مقدار وتوفر السمة أو القدرة لدى كل منهم فنجد مثلاً أن هناك فرقاً بين الأفراد في مستويات ذكائهم فهناك ضعاف العقول كما أن هناك العباقرة ولكن بالتأكيد لا يوجد فرد خالياً من الذكاء.

العوامل المؤثرة في الفروق الفردية:

ويذكر (أبو علام، ١٩٨٩م) أن مدى الفروق الفردية يتأثر بعدة عوامل أهمها:

١ ـ العمر الزمني:

تزداد الفروق الفردية بين الناس مع زيادة العمر وبما أن لكل صفة من الصفأت أوانها الذي تنضج فيه، لذلك يزداد مدى الفروق في هذه الصفات كلما زاد العمر الزمني.

٢ ـ مستوى التعقيد في السلوك:

كلما مال السلوك نحو التعقيد زادت تبعاً لذلك الفروق الفردية بين مستويات أداء الافراد المختلفين فيقل التباين في العمليات العقلية الدنيا فيما يزداد هذا التباين في العمليات العقلية العليا.

٣ ـ التدريب:

يتفق معظم الباحثين على أن الفروق الفردية تزيد بالتدريب إذ وحد في معظم التجارب التي تمت حول أثر التدريب على الفروق الفردية أن معامل التباين يزداد عقب التدريب وعلى هذا يمكن القول أن الأفراد يميلون أن يكونوا أكثر احتلافاً عقب فترة متساوية من التدريب عنهم عند بدئه.

٤ ـ النوع:

ما زال هناك اعتقاد بأن الذكور يفوقون الاناث في الجوانب العقلية ويرجع السبب في ذلك الاعتقاد الى تفوق الانتاج العقلي للرجال عنه للنساء.

كما أشار أبو علام ١٩٨٩م عن Grandall الى أن "حقيقة الفروق الموجودة بين الجنسين فيما يتعلق بدافع الانجاز وتقدير الذات فقد أظهرت النتائج أن الاناث منذ مراحل الدراسة الابتدائية وفي المراحل الجامعية يظهرن تقديراً لقدراتهن أقل من حقيقتها في حين أن الذكور يظهرون تقديراً لقدراتهم أكبر من حقيقتها وبالتالي فإن الذكور يصبحون مدفوعين بدرجة أكبر وهذا ما يفسر لنا انتاجهم العقلي المتفوق على الاناث".

الإتجاهات:

ويذكر (منسي، ١٩٩١م، ص٢٠٥) "تلعب الاتجاهات دوراً هاماً في التعلم الانساني، فالتلاميذ ذوي القدرات العقليه والمعرفيه العاليه اللازمة للنجاح في أي نوع من أنواع الدراسة، قد يواجهون صعوبات تعلميه بسبب اتجاهاتهم السالبة نحو الدراسة أو نوع التخصص فيها".

ثم يضيف، وتعد الاتجاهات أحد أهم الموضوعات التي تهم المعلم وأولياء الأمور والعاملين في مجال تربية وتعليم الأفراد فعن طريق معرفة اتجاهات نحو موضوع معين يمكن التنبوء بدرجة تحقيقه لهذا الموضوع.

ويذكر (عسكر، ١٩٨٣م، ص١٠٥) "أنه تنبع أهمية الاتجاه النفسي في العلوم الاجتماعية عموماً وفي علم النفس بصفة خاصة لكونه قوة دافعة وراء السلوك الذي هو موضوع الدراسة الاساسي بالنسبة لكل المهتمين في علم النفس حيث أن الإنسان وهو يتعامل مع بيئته يتخذ مواقف أو قرارات أحياناً (مع) وأحياناً (ضد)، هذه القرارات تكون محصلة لمجمل الخبرات والمواقف التي مر بها الفرد في السابق وهو عندما يتخذ هذه القرارات يستخدم في حقيقة الامر اطاراً مسبقاً أو فلنقل أنه يستند الى مرجع مسبق له ثابت نسبي لديه وهذا هو ما نطلق عليه اسم الاتجاه النفسي".

جذور أنماط التعلم:

إن نمو الاطفال يتشكل بواسطة ثلاثة عوامل هي الوراثة والبيئة والخيارات الشخصية وعملية القرار ونمو الشجرة عادةً ما يؤخذ كظاهرة يقاس عليها نمو الاطفال فحجم الشجرة وقوتها يتوقف على التركيب الجنيني للبذور ونوعية البيئة ونوع التربة التي تنمو فيها الشجرة وحجم الضوء ومقدار الذي تحصل عليه الشجرة فكل هذا يؤثر على نمو الشجرة فالوراثة والبيئة يتفاعلان ليؤثران على جميع مظاهر الحياة.

(Oakland, 1996)

ويضيف (Oakland) ولكن على النقيض من الشجرة فالأطفال عادة ما يكون لديهم مجموعة كبيرة من الخيارات في الحياة فبعض الاطفال يعتمدون على الاستخدام المنظم للوقت بينما البعض الآخر قلما ينظمون وقتهم وبعض الأطفال يختارون تطوير قدراتهم وذكائهم بينما البعض يصبح ذهنياً وحسمياً وعاطفياً مجمدين والبعض يحاول أن يتجاوز طاقته بينما البعض ينظم ذاته ليؤدي أدنى مستوى من الأداء فنمط التعلم عبارة عن عملية اختبار يتأثر بالمكونات الوراثية والبيئية وأنماط الشخصية.

(Oakland, 1996)

مفهوم الإتجاه:

ويعرف زهران (١٩٨٤م، ص١٣٦) ذلك بأنه هو "تكوين فرضى، أو متغير كامن أو متوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة وهي عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للإستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الإستجابة".

وأشار عمر (١٩٩٢م، ص١٦٦) أن البورت (Allport, 1935): عرف الإتجاه بأنه "حالة استعداد عقلي عصبي عند الفرد تنظمها خبراته السابقة بما يكفل توجيه إستجاباته نحو المثيرات التي تتضمنها البيئة التي يعيش فيها".

وتوصل عمر (١٩٩٢م، ص١٦٨) بأن "الإتجاه عبارة عن استجابة عامة عقلية ونفسية عند الفرد نحو مثيرات محدودة مرتبطة بموضوع معين في البيئة التي يعيش فيها تنظمها وتوجهها خبراته السابقة فيها بما يكفل تقويمها وتعميمها على سلوكياته الكلية في المواقف والظروف المتشابهة المرتبطة بموضوع الإتجاه مما يجعله يتصف بأنه إتجاه إيجابي أو إتجاه سلبي"

تكوين الاتجاهات:

ويشير عمر، (١٩٩٢م، ص١٦٩): إلى أن "الاتجاه لاينشأ من فراغ، إنما يتكون عند الإنسان نتيجة لخبراته السابقة المكتسبة من تفاعلاته الشخصية وعلاقاته

الإحتماعية مع العناصر البيئية في المواقف المتباينة التي يمر بها. لذلك، فالإتجاهات تعتبر مكتسبة التكوين، وليست فطرية المنشأ، ولا متوارثة عبر الأحيال المتتالية. ومن ثنم، تكتسب الإتجاهات وتتكون بواسطة عمليات التعليم بطرقها المختلفة، مما يجعلها مصاحبة وملازمة لعمليات التنشئة الإحتماعية خطوة بخطوة حيث اعتبرها البعض التوأم الإحتماعي لها".

ويضيف زهران (۱۹۸٤م، ص۱۶۱) مايلي:

- "١ _ تنبع الإتجاهات من واقع الظروف الإحتماعية والإقتصادية والسياسية والأيديولوجية وتتمشى مع مرحلة التطور التي يجتازها الجتمع.
 - ٢ _ تعتبر الإ تجاهات النفسية الإجتماعية أحد نواتج عملية التنشئة الإجتماعية.
 - ٣ _ تتكون الإتجاهات من خلال عملية التفاعل الإجتماعي.
- ٤ ـ تتكون الإتجاهات في المواقف الإجتماعية المختلفة ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للفرد والجماعة.
- ه _ تؤثر الأسرة (خاصة الوالدين والاخوة) في تكوين الإتجاهات، وتعرف الإتجاهات الأولية التي يكتسبها الفرد من جماعته الأولية كالأسرة باسم "الإتجاهات الأولية" Primary attitudes
- ٦ ـ تلعب العوامل والمؤثرات الثقافية والحضارية بما تشمله من النظم الدينية والأخلاقية
 والاقتصادية والسياسية دوراً هاماً في تحديد اتجاهات الفرد.
- ٧ ـ تلعب التجارب الشخصية في المواقف الإجتماعية المختلفة دوراً هاماً في تكوين الإتجاهات.
- ٨ ـ تلعب عملية التوحد مع بعض الشخصيات والنماذج الإجتماعية دوراً هاماً في
 اكتساب بعض الإتجاهات".

يشير عمر (١٩٩٢م، ص١٨٣-١٨٤) أن للاتجاه عدة وظائف:

- ١ ينظم عملية تفكير الفرد بحيث يجعلها نمطية إزاء مواقف محددة بذاتها، واتحاه أفراد معينين، بما لا يجعلها تحيد عن نمطيتها إلا في أضيق الحدود.
- ٢ ـ ينظم انفعالات الفرد المتضمنة لمشاعره وأحاسيسه نحو ظاهرة معينة، مما يشكل شحنته الإنفعالية المتميز بها، فيقويها، أو يضعفها.
- ٣ ـ ينظم الخطوات الإجرائية التي يتخذها الفرد نحو شخص ما، أو موقف محدد، سواء أكانت لفظية أم عضوية، بما يدل على قبوله له أو رفضه.
- ٤ ـ ينشط حركة الفرد في المواقف الإجتماعية التي يمر بها أثناء تفاعلاته الشخصية وعلاقاته الإجتماعية مع الغير، بما يجعله متفحصاً ومختبراً لكل منها.
- و يساعد الفرد على أن يرى نفسه ويرى من حوله بنظرة ثاقبة وبرؤية واضحة، بما يؤهله لتقويم خبراته السابقة والحالية فيختار أفضلها ويكررها.
- ٦ يدرب الفرد على كيفية إتخاذ القرارات السليمة في أموره العامة والخاصة، بما يكفل له الثبات الإنفعالي والإستقرار النفسي اللذين يشكلان سلوكياته السوية.
- ٧ يساعد الفرد على اكتساب طرق التعلم الجيد سواء اكتسبها عن طريق الخبرة أو التقليد أو التلقين، بما يؤهله لتكرار خبراته السارة وتجنب خبراته الضارة.
- ٨- يعلم الفرد كيفية الإستفادة من الموارد المتاحة في البيئة، بشرية كانت أم مادية، لإشباع حاجاته الأساسية والثانوية بالطرق المشروعة، وبما لايتسبب في الأضرار بالغير. ويعلم الإتجاه الفرد كيفية الاختيار الجيد من العوامل الثقافية المنتشرة في مجتمعه بما يتلاءم مع إطاره المرجعي حيث يحدد موقفه نحوها فيقبل ما يرتضيه منها ويدعمه ويرفض مالا يتفق معه ويناهضه.
- و يدرب الفرد على كيفية التمييز بين رؤيته العامة الشاملة للأمور ورؤيته النوعية
 المحدودة المركزة على جزئياتها.

- ٠١ ـ يدرب الفرد على كيفية التمييز بين رؤيته الذاتية الخاصة به لأمر ما ورؤية أي جماعة ينتمي إليها لهذا الأمر المحدد.
- ١١ ـ يدرب الفرد على كيفية التمييز بين ما يمكن أن يعلن عنه ويفصح بـ للغـير ومـا
 يجب أن يخفيه ويبقيه سراً عن الأخرين.
- 17 _ يشجع الفرد على التكيف والترابط مع غيره لاحداث ما يرغبون فيه من تغيرات في ظاهرة معينة، بما يحقق أهدافهم.
- ١٣ ـ يدرب الأفراد على كيفية التمييز بين الخبرات السارة فيكررونها ويدعمونها وبين الخبرات الضارة فيحاولون التصدي لها ونبذها.
- ١٤ ـ يبلور العلاقة بين الفرد ومحيطه الإحتماعي، بما يوضح الأسس الـتي بنيت عليها والدوافع التي أدت إليها والنتائج المستخلصة منها.
 - ويضيف زهران (١٩٨٤م، ص١٣٩) "أن الاتجاة:
 - * يحدد طريق السلوك ويفسره.
- * ينظم العمليات الدافعية والإنفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي في الجحال الذي يعيش فيه الفرد.
- * ينعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الأخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.
- * ييسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكيراً مستقلاً.
 - * يبلور ويوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الإحتماعي.
- * يوجه استجابات الفرد للاشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
- * يحمل الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة أزاء موضوعات البيئة الخارجية".

ويذكر عمر (١٩٩٢م) أن لتكوين الاتجاه مراحل هي:

١ ـ المرحلة الاختيارية:

"ترتبط هذه المرحلة بنشاط الفرد الدائب في المواقف الإجتماعية التي يمر بها في بيئته التي يعيش فيها حيث يفحص ويختبر كل تفاعلاته الشخصية مع غيره، وعلاقاته الإجتماعية مع المحيطين به، ويراجع كل الأحداث التي يشارك فيها، خيرها وشرها، ويدرس كل الأوضاع التي يكون طرفا فيها، حلوها ومرها، في محاولة لإدراك عناصر بيئته الطبيعية والإجتماعية، البشرية منها والمادية، مما يجعله يكتسب خبرة كبيرة بكل محتوياتها تكون بمثابة تراث معرفي يكون إطاره المرجعي الذي يتبلور منه تفكيره، وتنطلق منه مشاعره وأحاسيسه. وتسمى هذه المرحلة أحياناً بالمرحلة الإدراكية المعرفية".

(عمر، ۱۹۹۲م)

٢ ـ المرحلة التفضيلية:

"ترتبط هذه المرحلة برؤية الفرد للأمور المحيطة به بنظرة قد تكون ثاقبة وقد تكون شاجل تكون سطحية، وحكمه عليها بطريقة قد تكون موضوعية وقد تكون ذاتية من أجل تحديد ما يعتقد فيه ويرتاح إليه فيفضله على غيره ويستجيب له بصورة إيجابية، وتحديد مالا يقتنع به ولا يطمئن إليه فينبذه ويستجيب له بصورة سلبية. لذلك يجرى الفرد عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي والتي اكتسبها من احتكاكه اليومي مع الأشخاص والأوضاع والمواقف في بيئته التي يعيش فيها من أحل تحديد الأسس التي سيبنى عليها تفضيله لأي منها دون غيرها. وتسمى هذه المرحلة أحياناً التقويمية، أو مرحلة الاختيار".

(عمر، ۱۹۹۲م)

٣ ـ المرحلة الإستقرارية:

"ترتبط هذه المرحلة بالاستقرار النفسي للفرد وهذا نتيجة لثبوت تفكيره باختيار ما يفضله من الأمور والتي تكون وثيقة الصلة بموضوع الإتجاه. ومن ثم، يكون الإتجاه

قد نما وتطور حتى وصل إلى صورته النهائية التي يستقر عليها سواء كانت إيجابية أم سلبية وتسمى هذه المرحلة أحياناً بمرحلة ثبوت الإتجاه" (عمر، ١٩٩٢م).

وقد أشار عمر (١٩٩٢م) إلى أن شروط تكوين الاتجاه هي:

أولاً: وحدة الخبرة:

بناء على ما يتضمنه الإتجاه النفسي من ضرورة توافر الإنفعالات الحادة التي ترتبط بمشاعر الإنسان إزاء ظاهرة سلوكية فالإتجاه لايتكون إلا إذا توفرت هذه الإنفعالات الحادة عند الفرد لأن هذه الإنفعالات تؤثر تأثيراً كبيراً في سلوكيات الفرد في مواقفه الإحتماعية المتعددة والمتعلقة بهذه الظاهرة.

ثانياً: تكرار الخبرة:

إن الفرد من أجل أن يكون اتجاهه نحو شيء معين لابد من تكرار حبرات حول هذه الظاهرة وفي أوقات متقاربة لأن التكرار يؤدي إلى تحديد الأفضل منها ومن ثم الحتيارها سواء كانت إيجابياً أم سلبياً.

ثالثاً: تكامل الخبرة:

"يجب أن تتكامل خبرات الفرد في كل المواقف الإجتماعية المتباينة التي يمر بها وتتعلق بظاهرة معينة حتى يتكون الإتجاه بالشكل الإيجابي أو بشكله السلبي".

رابعاً: تمايز الخبرة:

"إن أي إتجاه نفسي يتكون عند الفرد نحو ظاهرة ما يختلف بالضرورة عن اتجاهه النفسي نحو ظاهرة أخرى ويتمايز عنه في جميع خصائصه فقد يكون الإنسان إتجاها عاماً موجباً نحو ظاهرة معينة بينما يكون إتجاهاً سالباً نحو ظاهرة أحرى في نفس المحتمع الذي يعيش فيه، ومن ثم يتمايز اتجاهه النفسي الإيجابي نحو الظاهرة الأولى عن اتجاهه النفسي السلبي نحو الظاهرة الثانية"

خامساً: انتقال الخبرة:

"إن انتقال حبرات الفرد في المواقف الإجتماعية المتعلقة بظاهرة ما سارة كانت أم مؤلمة منه إلى غيره كفيل بأن يلفت النظر إليها ويدعمها ويقويها بما يحقق تكوين الإتجاه النفسي العام الذي يسود المحتمع الذي توجد فيه هذه الظاهرة سواء أكان إتجاها إيجابياً أو سلبياً".

تسهم طرق كثيرة في تكوين الإتجاه لدى الفرد يرتبط أكثرها بعمليات التعلم المختلفة. ويشير عمر (١٩٩٢م) إلى أن "طرق تكوين الاتجاه هي:

١ ـ التعلم بالخبرة:

الإنسان إجتماعي بطبعة فهو يتفاعل مع المحطين به سواء في المنزل أو المدرسة أو المصنع فهو يجد نفسه في حالة مستمرة من التفاعل في كل موقف والفرد لايخرج من هذه التفاعلات إلا بخبرات قد تكون سارة أو ضارة.

ومن ثم يحاول أن يعمم حبراته السابقة على الأحداث المشابهة سواء كانت سلبية أم إيجابية وبناء عليه يكتسب الفرد إتجاهاته ويكونها في صورتها السلبية أو الإيجابية.

٢ ـ التعلم بالتقليد:

يميل الأفراد إلى التقليد لغيرهم في مختلف أنواع السلوك سواء إيجابياً أم سلبياً ويشير عمر (١٩٩٢م) أن باندورا أشار إلى أن الأفراد يتعلمون الإستجابات الجديدة بل والإتجاهات الجديدة بملاحظة غيرهم ومحاولة تقليد سلوكياتهم على اعتبار أنهم يمثلون نماذج بشرية جديرة بالتقليد ويفيد التعليم في اكتساب حبرات جديدة ودعم سلوكيات مرغوبة والتخلص من السلوكيات غير المرغوب فيها.

٣ ـ التعليم بالتلقين:

إن صاحب السلطة على الأفراد يستطيع أن يغرس قيماً وإتجاهات معينة بواسطة التلقين المستمر ويلعب أصحاب الشهرة والكبار دور كبير في تلقين من هم أصغر منهم ويتضمن التلقين اللفظي أو غير اللفظي الإيجابي تكرار العبارات السارة أو مايدل عليها والتي تدل على الإستحسان والتقبل بينما يتضمن تكرار التعبير اللفظي أو غير اللفظي السلبي تكرار لكل ما يدل على عبارات أو معاني الرفض، وبناء على ذلك يكتسب الفرد إتجاهاته بناء على ما يتلقنه سواء كان ذلك إيجابياً أم سلبياً".

ويذكر عمر (١٩٩٢م) أن هناك عواملاً لتكوين الإتجاه هي:.

أولاً: إشباع الحاجات

"إن الإنسان دائماً يسعى لإشباع حاجاته النفسية الأساسية فيها والثانوية خلال تفاعلاته الشخصية والإجتماعية مع العناصر الموجودة في البيئة التى يعيش فيها لتحقيق إتزانه الحيوي والنفسي الذي يصبو إليه".

ثانياً: عوامل ثقافية

إن ما توفره الثقافة من معلومات غزيرة تشكل الرّاث المعرفي لدى الإنسان بوسائلها العديدة المنتشرة في المجتمع سواء أكان ذلك عن طريق الأسرة أم الرّبية أم جماعة الرفاق أم دور العبادة أم أجهزة الإعلام كفيله بأن تسهم في تنمية الإتجاهات وتطويرها"

ثالثاً: شخصية الفرد

"إن الإطار المرجعي للفرد الذي يمثل جوهرة شخصيته ومفتاحها والذي ينعكس بشكل مباشر على نمط تفكيره ونمط معالجته للأمور كفيل بأن يدفعه لإختيار ما يتجانس معه وينسجم مع مكوناته من معلومات يتضمنها البتراث المعرفي المتاح له في مجتمعه حول ظاهرة معينة لتكون بمثابة الاساس الذي يبنى عليه إتجاهه النفسي نحوها

إيجابياً كان أم سلبياً ثم تنميته وتطويره بما يؤهله لاحداث التأثير المطلوب في هذه الظاهرة".

البيئة:

البيئة: كما يعرفها الأرناؤوط (٩٩٣م، ص١٧) هي: "ذلك الحيز الذي يمارس فيه البشر مختلف أنشطة حياتهم وتشمل ضمن هذا الاطار كافة الكائنات الحية من حيوان ونبات والتي يتعايش معها الإنسان ويشكلان سوياً سلسلة متصلة فيما يمكن أن نطلق عليه حوازاً دورات طاقات الحياة".

البيئة: كما يعرفها زيدان (١٩٨٢م، ص٦٤): "كل العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في النمو والسلوك سواء بطريقة مباشرة وغير مباشرة".

النظام البيئي: هو عبارة عن وحدة تنظيمية في حيز معين تحتوي على عناصر حية وغير حية تتفاعل مع بعضها وتؤدي إلى تبادل للمواد بين عناصرها الحية وغير الحية.

(بوران، ۱۹۹۶م، ص۲۱).

ويضيف بوران (٩٩٤م، ص٣٤) "لذا فالنظام البيئي بما يشمل من جماعات ومحتمعات ومواطن بيئية مختلفه يعني بصورة عامة التفاعل الديناميكي لجميع أجزاء البيئة مع التركيز بصورة خاصة على تبادل المواد الحية وغير الحية. ويستطيع النظام البيئي الاستجابة للمتغيرات البيئية عن طريق الجماعات السكانية التي تشكل النظام البيئي "العوامل الحية" ويتم ذلك عن طريق تعديل فسيولوجية أو سلوك هذه الكائنات بما يتناسب مع الوضع الجديد".

اتزان النظام البيئي: كما يرى ذلك بوران (٩٩٤ م، ص٣١): "إن اتزان بحموعة الأنظمة البيئية الموجودة على الكرة الحية أمر ضروري لاستمرارية الحياة واتزان النظام البيئي يعني التوازن في محمل الدورات الغذائية الأساسية والمسالك المتداخلة للطاقة داخل نظام بيئي ما".

فلو أخذنا الاتران داخل الفرد فنلاحظ أن هناك انتظاماً للعمليات الجسدية والوعائية والايضية عن طريق تنظيم نبضات القلب والتنفس ودرجة حزارة الجسم، كما يوجد هناك تداخل وتأزر بين الضغط العصبي والهرموني في النمو والتكاثر والسلوك لذا فالفرد قادر على مقاومة التغيرات البيئية الناتجة عن الوسط الحيط.

المقاومة البيئية: كما يعرفها بوران (١٩٩٤م، ص٣٥): "هي قدرة النظام البيئيي على مقاومة التغير بأقل ضرر ممكن وتنتج المقاومة من مكونات النظام البيئي نفسه".

صيانة البيئة: ويذكر عبد الله (٣٦،٣٥ هـ، ص٥٩،٣٥): أنه يمكن صيانة البيئة من خلال ثلاثة مبادئ هي:

١ ـ أن تشمل التخطيط البيئي بمفهومها التكاملي والطبيعي ـ والإحتماعي والثقافي،
 كما وكيفاً.

٢ ـ أن يكون التخطيط البيئي طويل المدى بمده تحسب (منظور مستقبلي).

س _ أن يتم دمج بين التخطيط البيئي والإحتماعي والإقتصادي بمعنى أن حوهر التخطيط البيئي الإنمائي الذي نعنيه في هذه الاستراتيجية العربية لصون البيئة هو أنه كالتخطيط عامة نمط عملي منظم يهدف التوصل إلى أفضل الوسائل لإستغلال موارد البيئة المتاحة والقدرات البشرية في تكامل وتناسق شاملين وفق حدول زمين معين ومن خلال المشروعات المفتوحة.

البيئة الإجتماعية: كما يذكر وافي (١٩٨٣م، ص٩٣): "أنه يقصد بالبيئة الإجتماعية كل ماعدا المدرسة والمنزل من العوامل الإجتماعية التي من شأنها أن تؤثر في قوى الإنسان.

كما أشار عبد العزيز (١٩٧٨م، ص١٩٧١): بأنها ذلك الجيزء من البيئة (الشاملة) الذي يتكون من الأفراد والجماعات في تفاعلهم وكذلك التوقعات الإحتماعية وأنماط التنظيم الإحتماعي وجميع مظاهر المجتمع الأحرى.

ويضيف وافي (١٩٨٣م، ص ٩٣-٩٩): أن البيئة الإحتماعية تنقسم إلى:

١ ـ مظاهر البيئة الإجتماعية المؤثرة بذاتها:

النظم الإحتماعية وتشمل النظم والقواعد والعادات والشرائع والعلاقات التي تربط الأفراد مع بعضها البعض وهي نظم إقتصادية أو سياسية أو عائلية أو دينية أو خلقية أو لغوية أو جمالية أو مورفولوجية.

٢ ـ المظاهر الإجتماعية المؤثرة بمقدار الاتصال بها:

ويشمل هذا القسم الإعلام "من صحافة وتلفزيون وإذاعة" كما يشمل دار الكتب وقاعة المحاضرات والندوات والمساجد وأماكن الوعظ والإرشاد وساحات الألعاب ونوادي السباق والمعارض والحدائق العامة والمنتزهات.

العوامل البيئة المؤثرة على التنشئة الإجتماعية:

(١) البيئة المادية: الصعيدي (١٩٩٤م، ص٢٢-٣١):

مكوناتها:

المكونات الحية: وتشمل النباتات والحيوانات وما ينشأ بين هذه المحموعات من علاقات وترابط وتفاعل وتأثير بعضها على البعض الآخر. وتداخل وتشابك مما يؤدي إلى تكوين نسيج متقن لطرز الحياة يمتاز بالدقة والعظمة المودعة، قال الله تعالى: هذا خلق الله فأروني ماذا خلق الذين من دونه بـل الظالمون في ضلال بعيد [سورة لقمان، الآية: ١١].

٢ ـ المكونات غير الحية:

- أ_ الأرض وطبوغرافيتها: وماتشمله من أنهار ومحيطات وجبال وأودية وسهول وهضاب.
- ب_ الغلاف الجوي: وهو الغلاف الغازي الذي يحيط بالكرة الأرضية من جميع نواحيها. ويرتبط الغلاف بالأرض بشكل دائم يتأثر بذلك بالجاذبية الأرضية.

جــ المناخ: من حرارة وبرودة، أمطار ورياح ... إلخ.

الغلاف الحيوي: ويذكر الصعيدي (١٩٩٤م، ص٣٩):

"أن الغلاف أو المحيط الحيوي اصطلاح بيئي يقصد به الكائنات الحية التي تقطن (تسكن) سطح الارض والطبقة السفلي من الغلاف الجوي".

كما يشمل هذا الغلاف الحيوانات التي تعيش في الماء وقد أتاح الله للإنسان الحركة في هذا الكون.

قال الله تعالى ﴿هُو الذي جعل لكم الأرض ذلولاً فامشوا في مناكبها وكلوا من رزقه واليه النشور﴾ [سورة الملك، الآية: ١٥].

أهمية البيئة للإنسان:

لقد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان من تراب فترجع أهمية البيئة للإنسان بصفة عامة إلى كونها أصل نشأته وبداية مادته فمنها خُلق وعليها ترعرع ونشأ ومن حيراتها استفاد وفي كنفها عاش ويقضي حياته التي قدرها الله له. قال الله تعالى ﴿منها خلقناكم وفيها نعيدكم ومنها نخرجكم تارة أخرى ﴿ [سورة طه الآية: ٥٥].

ويحدد الصعيدي (٩٤ م، ص ٤٢ ـ ٤٦) عدة حوانب تؤثر فيها البيئة هي:

١ ـ الجانب العلمي والثقافي:

إن المواهب العلمية والثقافية التي يتحلى بها بنو البشر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبيئة التي يعيشون فيها لارتباط ذلك بأمز حتهم وذلك لأن اختلاف المناخ البيئي يؤثر على النواحي الوجدانية للبشر.

٢ ـ الجانب الاقتصادي والعمراني:

إن العوامل الاقتصادية تؤثر في حياة الناس فيحل الرحاء والمعيشة الراقية في المدن كما أن طبيعة البيئة هي المتي تحدد استغلالها اقتصادياً فالمناطق الجبلية والصحراوية تسرى سكانها يمتهنون الزراعة والرعي.

وسكان المناطق الساحلية يمتهنون الصناعة وصيد الأسماك. كما أن كل بيئة تمتاز بنمط معين من العمران.

٣ ـ الجانب الصحي:

يتمتد تأثير البيئة على الإنسان ليترك بصماته الواضحة على صحته فهناك بعض البيئات التي يسودها أمراض مستوطنة لاتوجد في غيرها بل تصيب سكان هذه البيئة والوافدين إليها وتسمى أمراضاً مستوطنة مثل مرض النوم والملاريا.

الأسرة:

لاشك أن الأسرة هي البيئة الأولى المسئولة عن التربية وهي المسئولة الأولى التي تقوم بأعمال التنشئة الإحتماعية وتهتم برعاية أطفالها رعاية صحية واحتماعية حتى تنمو شخصياتهم وتتحقق ذواتهم وتبرز استعداداتهم وقدراتهم.

ويقول زهران (۱۹۹٤م، ص۲۵۳):

* ان الأسرة هي الوحدة الإجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي المسئولة الأولى عن تنشئته اجتماعياً.

* إن الأسرة تعتبر النموذج الأمثل للجماعة الأولية التي يتفاعل الطفل مع أعضائها وجهاً لوجه ويتوحد مع أعضائها ويعتبر سلوكهم سلوكاً نموذجياً.

ويجب على الأسرة أن تربي أبناءها وتحثهم على الالتزام بالآداب والعادات والقيم الإجتماعية السائدة في المحتمع وتشجعهم على الالتزام بها كما تدفعهم إلى الارتباط ببيئتهم الإجتماعية ذات القيم الإيجابية".

ويذكر علوان (٥٠٤ هـ، ص٣٥٥-٤٨٤): " أنه يجب أن تنشئ الأسرة أبناءهما على التقوى والمحبه لله سبحانه وتعالى وأن تسعى إلى غرس المفاهيم والقيم الدينية في نفوس أبنائهما وأن تعودهم على الطاعة والولاء لله سبحانه وتعالى وقول الحق والجرأة فيه.

كما تحثهم على القيام بأداء حقوق الآخرين كالوالدين والجيران والأصدقاء وتحثهم على قول المعروف والأمر به والنهي عن المنكر وتكون قدوه أبنائها في الالتزام بالمبادئ الإسلامية السمحة من آداب الأكل والسلام والاستئذان وعيادة المريض والعفو عند المقدرة.

وعلى الأسرة أن تحث أبناءها على طلب العلم لما له من أهمية كبرى في صدق مواهبهم وتنمية قدراتهم ورفع مستوى انتاحهم".

ويقول الحميدي (٢١٤هـ) عن سويد (٢٠١هـ) المحب حب العلم وآدابه في نفس الولد منذ الطفولة وتحفيظه شيئاً من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وجعله يتقن اللغة العربية باعتبارها وعاء الفكر الإسلامي وتوجيهه وفق ميوله العلمية والأدبية".

ويذكر الهابط (١٩٨٩م، ص١٩٨٠): "لقد أكدت مدرسة التحليل النفسي مدى أهمية الخمس سنوات الأولى في حياة الفرد حيث توضع في هذه الفرة نواة وأسس شخصيته وهذه الفرة هي التي يكون فيها الطفل داخل نطاق الأسرة ويتأثر بها كل التأثير فإذا وضعت الأسرة في الطفل أسساً سوية (قيم واتجاهات سليمة) شب الطفل

سوياً متمتعاً بالصحة النفسية وقادر على التكيف السليم، أما إذا وضعت فيه أسساً غير سوية (قيم وإتجاهات غير سليمة) شب الطفل مريضاً عاجزاً عن التكيف السوي".

ويشير كذلك "وقد أكد علماء الإجتماع والتربية الحديثة أن الفرد في السنوات الأولى من العمر يقلد ما يراه من سلوك داخل نطاق أسرته ويتأثر بما يسودها من عادات وتقاليد ومفاهيم وقيم دينية وإجتماعية وكيفية التعامل مع الأخرين لذا نجد أن الأسرة بكل تراثها الإجتماعي متمثلة في الفرد ومختفيه فيه لذا يقال أن الفرد مرآة أسرته" وبهذا يكون تعامل الفرد مع أصدقائه ومجتمعه وزملاء مدرسته. ومكان عمله طبقاً لما اكتسبه وجمعه من أسرته التي ترعرع فيها وشب على عاداتها وتقاليدها وأنماط سلوكها وتربيتها".

وهذا ما يؤكده الصادق المصدوق صلوات الله وسلامه عليه. إذ قال: "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه" (رواه البخاري).

ويذكر دافيدوف (١٩٩٢م، ص١٣١): "ويعتقد بعض علماء النفس أن القدرة على تكوين العلاقات الإجتماعية هو نتيجة للنضج وأن بعض العلاقات يجب أن تحدث مبكراً في الحياة لكي يكون الطفل قادراً على تكوين روابط لها معنى بعد ذلك فالأطفال الذين ينشئون خلال سنواتهم الأولى في مؤسسات يظهرون أحياناً نقصاً إحتماعياً مثل الإعتمادية أو البرود الزائدين"

"وباختصار فإن الخبرات الحسحركية والإجتماعية التي عادة ما يوفرها الوالدان في وقت مبكر من حياة أطفالهم لها أهميتها في الوصول إلى النمو الطبيعي للمهارات الفعلية والإجتماعية كما أن نوعية الاستثارة الحسحركية والإجتماعية التي يوفرانها تشكل عقله وشخصيته".

دور المدرسة:

المدرسة هي المسئولة عن التنشئة الإجتماعية بعد المنزل حيث يمكث فيها الطالب مده لابأس بها يومياً يتلقى فيها جميع الفنون والمعارف فعلى المدرسة يقع عبء كبير

في اختيار المهارات والمعارف التي تصقل شخصية الطالب وتمده بالمعلومات والمهارات والخبرات التي تساعده على الاختيار الأمثل لنوع دراسته ومهنته.

ويذكر عقل (١٩٩٤م، ص٧١): "فالبيئة المدرسية تتيح للفرد أن يتعلم التنافس والتعاون والتضحية والحق وكلها سمات تؤثر في نموه الإجتماعي والخلقي كما أنها محال لاكتشاف امكانياته العقلية والمعرفية وتنميتها ووسيلة لنمو إجتماعي انفعالي سليم ففيها الفرصة لاثبات وحوده في محالات النشاطات المختلفة وبناء الصداقات الحميمة.

ویضیف زهران (۱۹۸٤م، ص۸۵۷):

- * "تقديم الرعاية النفسية إلى كل طفل ومساعدته في حل مشكلاته والانتقال به من طفل يعتمد على غيره إلى راشد مستقل معتمداً على نفسيه متوافقاً نفسياً وإحتماعياً.
 - * تعليمه كيف يحقق أهدافه بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الإحتماعية.
 - * مراعاة قدراته في كل ما يتعلق بالتربية والتعليم.
 - * الاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني له.
- * الاهتمام الخاص بعملية التنشئة الإجتماعية في تعاون مع المؤسسات الإجتماعية الأخرى خاصة الأسرة.

دور المسجد:

للمسجد أهمية إسلامية إحتماعية كبيرة لدى المسلمين ففيه تقام الصلاة خمس مرات في اليوم ويتصل فيه العباد المؤمنين بربهم مؤدين الواجبات والفرائض فيه مرتلين للقرآن الكريم تحفهم الملائكة وتحفظهم بحفظ الله سبحانه وتعالى فتتحد القلوب وتتفق الأهداف ويسود الوئام والمحبة بين المسلمين لوقوفهم صفاً واحداً لا اعوجاج فيه أمام رب العزة والجلال كما تزداد عرى الصداقة وتتوطد العلاقات الإحتماعية وتظهر

بينهم الألفة والمحبة. ويمكن عن طريق المسجد التعرف على أحوال المسلمين ووقوف بعضهم إلى حانب بعض في المحن والأمراض التي قد يمر بها البعض منهم.

قال على المسلمين في توادهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى (رواه البخاري ومسلم).

كما يتدارسون كتاب الله فكم من مسلم حفظ كتاب الله في المسجد يرتله أناء الليل وآناء النهار، وتكثر حلقات الوعظ والارشاد والندوات الدينية التي تزيد من ترابط المسلمين ونشر الوعي الديني والخلقي وتوجيه المسلمين الوحة الصحيحة. التي تربطهم بالله سبحانه وتعالى وتربط بين بعضهم البعض في تناسق وانسجام منقطع النظير. يؤثر هذا في النشء الذي تعود أن يرى مثل هذه المواقف الدينية.

ويذكر النحلاوي (١٤٠٧هـ، ص١٢٣): "إذ يقول إذا أحذ المسجد دوره الطبيعي الذي انشئ من أجله وارادة الله له فإنه يصبح من أعظم المؤشرات التربوية في نفوس الناشئين حيث يرون المسلمين مجتمعين فيه لعبادة الله وذكره واستشعار عظمته فينمو في نفوسهم الشعور بالمجتمع المسلم ومدى تكاتفه ليتولد لديهم الاعتزاز بالجماعة الإسلامية وإذا ماسمعوا الخطب والدروس العلمية التي تقام في المسجد تكون لديهم وعي بالعقيدة الإسلامية ومضامينها فيعرفون أن الهدف من الحياة هو عبادة الله تعالى.

دور الاعلام:

تؤثر وسائل الاعلام بأنواعها المختلفة فيما تقدمه من أخبار وأفلام وأفكار وأحداث لدى عامة الناس حيث تطورت الوسيلة الاعلامية وأصبحت على مدار الساعة في متناول أيدي الناس سواء مايشترونه من بحلات ودوريات وصحف أو ما يسمعونه عبر الاذاعة، أو ما يشاهدونه عبر التلفاز ونظراً لهذا الكم الهائل خاصة مايقدمه التلفاز حيث أصبح وسيلة اعلامية يشاهده أكثر الناس. ولاتخلو هذه البرامج من بعض الأفكار والاتجاهات السلبية.

ويذكر عمر (١٩٩٢م، ص١٠٨): "وقد حذر الباحثون في بحال علم النفس الاجتماعي على اختلاف جنسياتهم كما حذر رجال الدين الإسلامي في مجتمعاتهم من الدور الخطير الذي يلعبه التلفاز في حياة الناس وفي تشكيل شخصيات أبنائها وفي التأثير على اتجاهاتهم وسلوكياتهم وبصورة مباشرة بسبب مايعرضه عليهم من عروض يتنافى أكثرها مع القيم والمثل والأخلاقيات التي لايختلف فيها اثنان من الأسوياء".

لذا يجب الاهتمام ببرامج التلفاز وتقديم المفيد والبناء من خلالها حتى يستفيد منها الجميع ويحرص على متابعتها ومشاهدة برامجها.

ويضيف الحميدي (١٤١٢هـ، ص١٢٥): "ان البرامج التلفزيونية كلما كانت تلبي حاجات المواطنين وتعالج مشاكلهم الاجتماعية وتراعي ظروفهم وقيمهم كلما كانت موضع اهتمام فيحرصون على متابعتها والتفاعل معها لأنها نابعة من بيئتهم شريطة أن تكون ذات مستوى حيد إعداداً وإخراجاً".

تأثير البيئة على الشخصية:

ويذكر الشرقاوي (١٩٨٣م، ص١٩٢ه-١٩٣١): "إن العوامل البيئية لاتلعب دورها في التكوين الجسماني والعقلي للشخص فحسب بل إن لها تأثيرها القوي في تحديد الطباع وأنماط السلوك التي تحدد شخصية الفرد ويتمثل هذا التأثير في اطار العوامل الرئيسية الآتية:

_ المحيط الأسري _ المحيط الاحتماعي _ المحيط الجغرافي

ويضيف الشرقاوي (١٩٨٣م، ص١٩٨٥): "إن هناك تداخل أو تفاعل مستمر بين الانسان وبيئته، إن الفرد يحدث تغييرات في البيئة والبيئة تؤثر بدورها في الفرد وتحدث تغييرات عميقة في سلوكه ومن الممكن القول بأنه لايوجد كائن حي أيا كانت امكانياته وقدراته يستطيع العيش في غياب بيئة ملائمة له وقد ينمو طفلان متساويان من حيث الامكانيات الجسمية والخصائص الذاتية ينموان بطريقة مختلفة تماماً بسبب اختلاف طبيعة البيئة التي شب فيها كل منهما".

"إما التفاعل الصحيح مع حبرات الماضي والحاضر والمستقبل فثمرته اهتداء الإنسان إلى قوانين الاستمتاع البشري والإستفادة منها في تسخير القدرات والطاقات الإنسانية لتقويم المسيرة البشرية ولبناء الحضارات التي ترتقي بالنوع الإنساني وتجنبه العثرات والسقوط".

(الكيلاني، ص٧٩).

(أرناؤوط، ١٩٩٣م، ص١٩).

هذا وللنظم الاجتماعية بمختلف أنواعها آثار هامة في تربية الفرد واعداده للحياة تمتزج بلحم الفرد ودمه حتى لتصبح جزءاً من طبيعة وتؤثر في كل ما يحيط به.

ویذکر مرسی (۱۹۸۷م، ص۳۹۳):

"المرء قليل بنفسه كثير باخوانه والإنسان كائن اجتماعي لايستطيع أن يحيا بمعزل عن الأخرين فالشعور بالانتماء يشكل أحدى الحاجات الأساسية للإنسان فهو منذ نشأته ينتمي إلى أبوين واخوة وإلى الأسرة وإلى رفاق الدراسة وإلى رفاق العمل ثم إلى المحتمع بوجه عام فالإخاء أساس العلاقات بين البشر".

قال تعالى:

﴿ يِاأَيهِا النَّاسِ إِنْ خَلَقْنَاكُم مِنْ ذَكُرُ وَأَنشَى وَجَعَلْنَاكُم شَعُوباً وَقَبَائِلُ لَتَعَارِفُوا إِنْ أَكُرِمُكُم عَنْدًا لللهُ أَتَقَاكُم إِنْ اللهُ عَلَيْم خبير ﴾ [سورة الحجرات، الآية: ١٣].

فنحن بحاجة إلى الشعور بالإنتماء إلى الأحرين وتقبلهم وتقديرهم لنا له الأثر الكبير في نفوسنا فبدون هذا لايمكن أن يؤدي الإنسان دوره في الحياة. ويقول مرسي (١٩٨٧م، ص٢٨): "اننا بحاجة شديدة إلى الشعور بالإنتماء وإلى تقبل الأخرين وتقديرهم لنا واعترافهم بنا وإلى إحساسنا كذلك بأننا نستطيع أن نسهم بايجابية في المجموعات التى ننتمي

إليها وأن نكون أعضاء نافعين في هذه الجماعات التي تحقق التوافق والاشباع في حياتنا".

البيئة النفسية:

ويذكر فهمي (١٩٧٠م، ص١٨): "أن البيئة النفسية هي فكرة الإنسان عن نفسه فهي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته كما أنها عامل أساسي في تكيفه الشخصي والإجتماعي فالذات تتكون من مجموع أدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها فهي إذن تتكون من خبرات ادراكيه وانفعالية تتركز حول الفرد باعتبار أنه مصدر للخبرة والسلوك"

ويضيف "وتتميز الصور الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه بأنها ذات ثلاثة أبعاد يختص أولها بالفكرة التي يأخذها الفرد عن قدراته وامكانياته أما البعد الثاني فهي مفهوم الذات فيتعلق بفكرة الفرد عن نفسه في علاقاته بغيره من الناس".

أما البعد الثالث فهو نظرة الفرد إلى ذاته كما يجب أن تكون، فهمي (١٩٧٠م، ص٨٨-٨٨).

ويضف الهاشمي (١٤٠٩) ص١٢٨-١٢٩) "أن البيئة النفسية الإحتماعية لكل فرد هي كل ما يتصل بعلاقاته وأماله وصدى أعماله من سخط أو إعجاب وما يتعلق بذلك من حقوق وواجبات والبيئة النفسية والإحتماعية تلازم الإنسان حيث كان لاتنفصل عنه ولا هو ينفصل عنها بل أن كل إحساس وإدراك وإنفعال لدى الإنسان إنما هو نتيجة تفاعل مع محيطه النفسي والإحتماعي بحيث لو زال ذلك المحيط لزال معه كل شيء حتى الإنسان نفسه.

العلاقة بين الوراثة والبيئة:

ويذكر عبد الخالق (١٩٨٣م، ص٢٦) أنه: "احتدام الجدل منذ القدم بين العلماء عن أسباب الفروق الفردية بين الناس في القدرات والسمات المختلفة أهي

ترجع إلى الوراثة أو إلى عوامل البيئة والقول الفصل في هذه القضية اليوم هـو أن البيئة ليست قوة مستقلة عن الوراثة أو قوة تضاف إليها بل قوة تتفاعل معها فتؤثر كل منها في الأخرى وتتأثر بها ومن تفاعلها يتم نمو الفرد وسلوكه وما يتسم به من صفات جسمية وعقلية ومزاجية وإجتماعية شتى فالاستعدادات الفطرية الوراثية لايمكن أن تظهر ويتضح أثرها من دون عوامل البيئة".

التكوينات الجسمية:

إنه لمن البديهي قبل الخوض في دراسة شئ من بعض وظائف الأعضاء أن يتأمل الإنسان كيفية وضع وتناسق هذه الأعضاء والأجهزة المتعددة داخل حسم الإنسان والتي يسيطر عليها جهاز معين للتحكم والاتصال حتى تؤدي جميع أجزاء الجسم وظائفها على الوجه المطلوب.

قال الله تعالى: ﴿وفِي أنفسكم أفلا تبصرون ﴾ [سورة الذاريات، الآية: ٢١]

معنى الوراثة: Meaning of Genetics

كما يعرفها (الغامدي، ١٩٩٤م، ص١٩): "الوراثة هي دراسة الصفات التي تنتقل من حيل إلى حيل وكيفية انتقالها والإختلافات التي تنشأ فيها".

التركيب الوراثي والشكل المظهري:

كما أشار الغامدي (١٩٩٤م، ص١٩): "لقد قام حوهانسن كما أشار الغامدي (١٩٩٤م، ص١٩): "لقد قام حوهانسن الغيرات الوراثية والبيئية وقد استعمل لفظي التركيب الوراثي Genotype والشكل المظهري Phenotype والتركيب الوراثي يعبر عن مجموعة المورثات التي يحملها الفرد ويرمز لها بالحروف الأبجدية اللاتينية أما الشكل المظهري فهو الشكل الخارجي للكائن الحي وينتج من التفاعل بين المورثات والبيئة".

ويستطرد الغامدي (٩٩٤م، ص٩١): أن "التركيب الوراثي للكائن الحي يصل إليه من أبويه عند الاخصاب ويحمله دون تغير طيلة حياته وهذا التركيب الوراثي بتفاعله مع البيئة يحدد شكل وتركيب وتصرفات الكائن وعندما يكون التركيب الوراثي متماثلاً فان الشكل المظهري نفسه يكون متماثلاً إذا كانت البيئة التي تعيش فيها تلك الكائنات الحية ثابته لاتنغير أما إذا كانت الظهرية للكائنات الحية وإن كانت تحمل نفس التراكيب الوراثية تصبح مختلفة وعليه فإن التركيب الوراثي يحدد مدى الأشكال المظهرية التي يمكن أن يعبر لها هذا التركيب المعين عن نفسه بينما تحدد الظروف البيئية نوع الشكل المظهري الذي سيتحقق"

لكل فرد تركيب تكويني خاص يجعله وحدة مستقلة وأهم التكوينات الجسمية ثلاثة هي كما أشار حمزه (١٩٨٢م، ص٦٧):

١ _ الأعضاء الحسية الخارجية والداخلية.

٢ ـ الجهاز العصبي الذي تأتي إليه الاحساسات الآتية عن طريق الأعصاب الحسية المستقبلية وتعتبر حلقة الوصل بينها وبين التكوينات الجسمية التي تقوم بردود الأفعال المناسبة.

٣ _ التكوينات الجسمية التي تقوم بردود كل الأفعال وتتكون من العضلات والغدد الصماء.

مكونات الجهاز العصبي:

وقد أشار تيبودو (١٩٩١م، ص١٢١): "أن الجهاز العصبي ينقسم إلى:

١ ـ الجهاز العصبي المركزي: الدماغ والحبل (النخاع) الشوكي.

٢ ـ الجهاز العصبي المحيطي ويشمل جميع الأعصاب أغلفة وتحاويف وسوائل الدماغ
 والحبل الشوكي.

أ_الأغلفة:

١ _ العظام القحفية والعمود الفقري.

٢ - السحايا المخية والشوكية.

ب ـ فراغات السوائل:

الفراغات تحت العنكبوتية للسحايا، القناة المركزية داخل الحبل، والبطينات ألتي في الدماغ.

ويذكر شعلان (بدون، ص٩٦) أن الحبل الشوكي هو:

"اسطواني الشكل يقع داخل القناة العصبية في العمود الفقاري ويمتد من نهاية النخاع المستطيل إلى قرب نهاية العمود الفقاري.

يتميز التركيب الداخلي للحبل الشوكي بأن المادة الرمادية تقع في الداخل حول القناة المركزية بينما تكون المادة البيضاء إلى الخارج عكس ما هو موجوداً بالمخ".

ويستطرد شعلان (بدون، ص٩٦) "أن أهم وظائف الحبل الشوكي هي:

١ _ حلقة الوصل بين الأعصاب الطرفية والمخ.

٢ _ تقع فية الممرات العصبية الصاعده إلى المخ وكذلك النازله إلى أعضاء الأستجابة.

٣ ـ تقع فيه بعض المراكز العصبية التي تنظم الأفعال الانعكاسية وذلك تحت سيطرة المخ.

وقد أشار تيبودو (١٩٩١م، ص١٢٣-١٢٤) أن أقسام الدماغ هي:

(أ) جذع الدماغ:

- ١ ـ يتكون من ثلاثة أجزاء من الدماغ نذكرها في تسلسل تنازلي كالآتي:
 النخاع، الجسر، والدماغ المتوسط.
- ٢ ـ التركيب: تتكون هذه الأجزاء الثلاثة من مادة بيضاء تنتشر خلالها قطع
 صغيرة من المادة السنجابية.
- ٣ _ الوظيفة: تحمل المادة السنجابية التي بجذع الدماغ كمراكز إنعكاس فمثلاً لأغراض نبض القلب وحركات التنفس وقطر الأوعية الدموية تقوم مسالك

حسية في جذع الدماغ بتوصيل الدفعات إلى أجزاء الدماغ العليا وتقوم مسالك حركية بالتوصيل من أجزاء الدماغ العليا إلى الحبل".

(ب) الدماغ البيني:

١ ـ تركيب الوطاء ووظيفته:

أ_ يتركب أساساً من الغدة النخامية الخلفية وسويقة النخامية والأنوية جنيب البطينية وفوق البصرية.

ب _ يؤدي وظيفة المركز الرئيسي للتحكم في الجهاز العصبي المستقل ولذلك يساعد في السيطرة على أداء معظم الأعضاء الداخلية.

جـ يتحكم في إفراز الهرمونات بواسطة كل من الغدة النحامية الأمامية والخلفية وهكذا يساعد بطريقة غير مباشرة في التحكم في إفراز الهرمونات من قبل معظم الغدد الصماء الأحرى.

د_ يعمل كمركز يتحكم في الشهية ويساعد بذلك بتنظيم كميات الطعام ووزن الجسم.

هـ ـ يعمل بطريقة ما على الحفاظ على حالة اليقظة.

و _ يحتمل أن يحتوي على مراكز للثواب والعقاب.

٢ ـ تركيب المهاد ووظيفته:

أ_ كتله مستديرة من المادة السنجابية في كل نصف كره مخي يقع جانبياً لكل جانب من البطين الثالث.

ب _ يبث الدفعات الحسية إلى المناطق الحسية للقشرة المحية.

حــ يعمل بطريقة ما لإنتاج إنفعالات السرور وعدم السرور المصاحبة للأحاسيس.

(جر) المخ:

- ١ ـ أكبر أجزاء دماغ الإنسان.
- ٢ ـ الطبقه الخارجية مكونة من مادة سنجابية وتسمى القشرة المخية وهذه مكونة من فصوص مؤلفة من تلافيف. أما القشرة فتتكون أساساً من تغصنات وأحسام خلايا العصبونات.
- ٣ ـ يتكون المخ في الداخل أساساً من ألياف عصبية مرتبه في حزم تسمى مسالك.
- ٤ ـ وظائف المخ العمليات العقلية بجميع أنواعها بما في ذلك الأحاسيس، الوعسي
 والتحكم الإرادي في حركات الجسم.

المخيخ:

- ١ ثاني أكبر دماغ الإنسان.
- ٢ ـ يساعد على التحكم في تقلص العضلات لكي تنتج حركات منسقة تمكننا من الحفاظ على التوازن والتحرك بيسر والمحافظة على التموضع السوي.

ويذكر تيبودو (١٩٩١م، ص١١١): "أن الأعصاب الشوكية: هو ما يتصل بالحبل الشوكي واحد وثلاثون زوجاً من الأعصاب في الترتيب التالي ثمانية أزواج متصلة بالقطع العنقية، وإثنا عشرة زوجاً بالقطع الصدرية، وخمسة أزواج بالقطع القطنية وخمسة أزواج بالقطع العجزية الشوكية ويتصل النوج الأحير بالقطعة العصعصية.

وتقوم هذه الأعصاب بتوصيل الدفعات بين الحبل الشوكي وأحزاء الجسم غير المزودة بأعصاب قحفية".

الغدد:

ويلعب الجهاز الغدي دوراً هاماً في نمو الإنسان ويحتوي الجسم ثلاثة أنواع من الغدد كما يذكر ذلك عبد الرحيم (٤٠٣هـ، ص٤٢) وهي:

١ ـ الغدد القنوية (غدد الإفراز الخارجي): مثل الغدد العرقية والغدد الدمعية والغدد
 اللعابية.

٢ ــ الغدد اللاقنوية (الصماء): وتصب افرازها مباشرةً في الدم ويسمى إفرازها
 بالهرمونات ولهذه الإفرازات وظائف تختلف باختلاف طبيعتها الكيميائية.

ولقد أوضحت الأبحاث والدراسات السيكولوجية والدراسات الكيميائية الحيوية أن لمعدل إفرازات هذه الغدد الصماء أثر مباشراً في أحداث بعض التغيرات في الشكل العام والشخصية.

٣ ـ الغدد المشتركة: وهي التي تفرز إفرازاً خارجياً وداخلياً معاً ومن هذه الغدد البنكرياس.

١ - تقع الغدد الدرقية كما يذكر شعلان (بدون، ص١٠٥): "أمام القصبة الهوائية أسفل الحنجرة مباشرة وتفرز الغدة الدرقية هرمون الثيروكسين الذي يتحكم في عمليات الأيض والتكوين وتنبيه الجهاز العصبي.

ويؤدي نقص الإفراز في الطفولة إلى حالة يطلق عليها كريتنزم تتميز بانخفاض معدل الأيض وتأخر النمو (القزمية وتخلف شديد في القوى العقلية ووقف التكوين الجنسي وعند البالغين يؤدي إلى حالة تسمى الميكسيديما وانخفاض معدل الأيض والميل إلى النوم"

٢ ـ الغدد حارات درقية كما يذكر ذلك حمزه (١٩٨٢م، ص١٠٥): "غددها أربع وهي موجودة في ثنايا الغدد الدرقية ونجد كل اثنتين على ناحية واحدة فوق الأخرى وتقوم هذه الغدد بالآتى:

١ - ضبط عملية تمثيل الكالسيوم والفسفور.

٢ ـ تساهم في تكوين العظام.

٣ ـ تساهم في النشاط العصبي والعضلي.

ويؤدي قصور الإفرازات إلى هبوط نسبة الكالسيوم في الدم مما يؤدي إلى سرعة التهيج العصبي والارتعاش وإختلال العضلات".

وقد أشار محمد (١٤٠٥هـ، ص١٤١) أن:

٣ ـ الغدة حار كلوية توجد فوق كل كلية غدة تتألف من جزء داخلي يدعى النحاع وأخر حارجي يدعى القشرة وتفرز القشر هرمون الكورتين وهو ضروري لاستمرار الحياة ويؤدي نقص إفرازه إلى انخفاض ضغط الدم وضعف العضلات وإضطراب الهضم وتناقص مقاومة الجسم للأمراض.

ويفرز النخاع هرمون الادرينالين ولهذا الهرمون أهمية حاصة في علم النفس نظراً لعلاقته المباشرة بالإنفعال هذا الهرمون يوحد في الدم في الأحوال العادية ولكن كميته تتزايذ في حالات الإنفعال أو التهيج أو الضيق حيث تزداد ضربات القلب وضغط الدم وتزداد سرعة تخثره، أما العمليات الهضمية فإنها تتوقف.

٤ - الغدد التناسلية: وقد أشار عبد الرحيم (٣٠ ٤ ١هـ، ص٢٦ ـ٧٤) أنه يطلق على الغدد التناسلية عند المرأة (الأنثى) اسم المبيضان ويقعان في حوض الأنثى ويطلق على الغدة التناسلية عند الرحل (الذكر) اسم الخصيتان ويقعان وراء قضيب الذكر.

ومن أهم وظائف هذه الغدد النمو عن طريق افراز الهرمونات الجنسية والتكاثر عن طريق البويضات عند الأنثى والحيوانات المنوية عند الذكر ونقص إفراز هذه الغدد يسبب العنة والعقم وزيادة إفرازات هذه الغدد يسبب البكور الجنسي.

هذا ويصاحب كلاً من نقص الإفرازات وزيادتها عن المعدل الأمشل اضطرابات نفسية وبيولوجية خطيرة وكثيرة من أهمها اضطراب دورة الحيض وسرعة دقات القلب وارتفاع ضغط الدم والأضطراب الإنفعالي".

عدة البنكرياس: "يتكون البنكرياس كما أشار شعلان (بدون، ص١٠٨) من
 جزئين رئيسيين جزء قنوي يصب عصارته في الجهاز الهضمي وجزء غير قنوي
 ويفرز الهرمونات في الدم.

ويتكون الجزء اللاقنوي من عدة تجمعات من الخلايا تعرف بجزر لانجرهانز وفي جزيرة لانجاهانز يمكن تميز نوعين من الخلايا هي:

أ_ خلايا ألفا وتفرز هرمون الجلوكاجون.

ب _ خلايا بيتا وتفرز هرمون الأنسولين ويعمل على خفض تركيز السكر في الدم بأسراع عملية الأحتراق".

٦ — الغدة الصنوبرية والغدة التيموسية كما يقول الشرقاوي (١٩٨٣م، ص١٨١ – ١٨١) أن "الاولى تقع في قاع المخ والثانية تقع في أعلى الصدر ووظائف كل منها غير معروفه بالتفصيل، ولكن من المعتقد أن كلاً من الغدتين يفرز هرموناً ينظم معدل نمو الجسم أثناء فترة البلوغ وتعرف هاتان الغدتان بغدتي الطفولة لانهما يتضاءلان في أثنا النمو وإذا حدث ما يؤدي إلى عدم تضاؤلهما أثر ذلك على النمو الجنسي ويصبح الفرد طفولياً في سلوكه".

الغدة النخامية: يذكر الهاشمي (١٩٩٢م، ص١٠٠) "هي غدة على شكل بصيلة صغيرة تتدلى من السطح السفلي الخلفي للدماغ وتستقر في فراغ عظمي في قاع الجمحمة وهي أقرب ما تكون لسقف الحلق ويتراوح وزنها بين (٥٠٠- ١١٠٠) ملليجرام موضوعه بشكل مستعرض طولها ١١ملم وعرضها ٨مم وتتكون من فص أمامي وفص خلفي وبينهما فص متوسط وكل قسم يفرز

إفرازات معينة والغدة النخامية تقوم بوظيفة السيطرة على الغدد الصم المختلفة فإن تعمل على تنشيطها أو على تقليص إفرازها".

ويستطرد الهاشمي (١٩٩٢م) "بأنه نظراً لأهمية هذه الغدة فقد أطلق عليها العلماء (الغدة ذات السيادة) أو (الغدة الموجهة) وذلك لكثرة عدد هرموناتها التي تفرزها وقد أحصى العلماء ستة عشر هرموناً لهذه الغدة أهمها هرمون النمو، وهرمون حافز للغدة المخنسية وهرمون لادرار لبن الأم، وهرمون حافز للغدة الدرقية، وهرمون لضبط إفراز الغدة الأدريتالية.

التعلم والنصفين الكرويين بالمخ:

التربية كعملية مقصودة أو غير مقصودة تمثل الركائز الأساسية لتشكيل الشخصية للفرد ومن ثم يظهر دور المنهج وما يحتويه من معلومات ومعارف في تنظيم عمل المخ بشقيه الأيسر والأيمن فادخال محتوى المنهج يتم من خلال عملية التعلم والتدعيم.

وظائف النصفين الكرويين بالمخ كما يشير إلى ذلك كامل (١٩٩١م) هي:

۱ـ وظيفة نصف الكرة الشمالي: Lefthemisphere

ويطلق عليه أحياناً نصف الكرة المهيمن Dominance وتشرك أساساً في الوظائف التحليلية Analytical الوظائف اللفظية، عمليات الادراك المتتالية، كالكتابة واللغة والكلام. وكذلك فان نصف الكرة الشمالي يعتمد كنمط ادراكي على المنطق الرقمي Digital.

٢ ـ وظيفة نصف الكرة الأيمن:

وهو نصف الكرة غير المهيمن Indominance يقوم على المحاكاة Analogical كما يغلب على عملياته طابع التخليق Synthesis.

كما يظهر ارتباطه بالأداء غير اللفظي Nonverbal، وبالنسبة للتفكر يتصف بأنه حدسي Intuitive وأحيراً يرتبط نصف الكرة اليمين بعمل الصورة Musicalmode من حانب وبالنمط الموسيقي Musicalmode من حانب آخر.

ويستطرد كامل (١٩٩١م) إلى أن سبب الاختلافات التي تظهر بين أفراد مجتمع ما ترجع إلى محتوى المنهج الدراسي الذي يستثير الجانب النصف كروي الأيسر من المخ. وهو يرى أنه يجب إعادة النظر في محتوى المناهج حتى تتكامل وظائف كل من النصفين الكرويين بالمخ وتتحقق شروط الصحة النفسية للفرد ويمكن حل جميع المشاكل التطبيقية للوصول إلى أقصى صورة للاستفادة من إمكانيات الإنسان.

وقد عرف العلماء منذ مئات السنين أن مراكز القراءة والتحدث وفهم اللغة والكتابة والأنشطة اللفظية الأخرى الممكنة تكون غالباً مقصورة على ناحية واحدة من المخ ويقال أن هذه الناحية هي المسيطرة أو الكبيرة ويعرف النصف الكروي الآخر بالناحية الصغيرة ، ففي أغلب الذكور من مستخدمي اليد اليمنى يكون النصف الكروي الأيسر هو المتحكم في اللغة.

(دافیدوف، ۱۹۹۲م، ص۱۷۹)

ويوضح دافيدوف (١٩٩٢م) الصفات الشخصية لذوي النصف الأيسر والأيمن من المخ:

الأشخاص ذوي النصف الأبمن	الأشخاص من ذوي النصف الأيسر
ـ شموليون ويتقبلون الاقتراحات.	ـ تحليليون ومنطقيون.
ـ يعرفون بأنهم تلقائيون ومهتمون بالخيال	ـ يحبـذون الـترتيب المنطفـي لكـــل شــيء
والفنون وكذلك عاطفيون.	ويحلون المسائل والمشاكل خطوة بخطـوة
ـ يميلون للحلول غير التقليدية:	على أساس أن تكون مبنية على حقائق
	منطقية.

ويذكر راشد (١٩٩٣م) أن للتعلم أنماط هي:

أ ـ التعلم بالخبرة المباشرة:

يقصد بالخبرة المباشرة تلك الخبرة التي يكتسبها المتعلم على أساس من من مباشرة التفاعل بنفسه مع عناصر البيئة التي تتضمن تلك الخبرة وتتصل بها اتصالاً فورياً من ناحية أخرى ارتباطاً حسياً بإدراك المتعلم.

مميزاتها:

- ١ ـ تعطي الخبرة المباشرة معنى أدق وأعمق للمعلومات والمفاهيم والحقائق والقوانين.
- ٢ ـ التعلم بالخبرة المباشرة أبقى أثراً في ذهن المتعلم إذ أن المتعلم يستخدم حواسه
 مع ما يتعلمه.
 - ٣ ـ تسمح الخبرة المباشرة بنشاط المتعلم وتعطيه دوراً إيجابياً في عملية التعلم.
- ٤ ـ تساعد الخبرة المباشرة في تنمية القدرة على التفكير العلمي السليم وقدراته المختلفة.
- و ـ يعتمد التلميذ على نفسه في التوصل إلى النتائج عن طريق الخبرة المباشرة
 فيكون لديه الاستعداد للتعلم الذاتي والتعلم المستمر.
- ٢ ـ يخفف التعلم عن طريق الخبرة المباشرة العبء على المعلم فيحد الوقت والجهد اللازمين ليؤدي دوره كاملاً.
- ٧ ـ يساعد التعلم عن طريق الخبرة المباشرة في اكتساب المتعلم بعض المهارات فهو إذ يستخدم الأجهزة المختلفة والمختبرات المتنوعة يكتسب مهارات استخدامها والمحافظة عليها والعناية بها.
- ٨ ـ التعلم عن طريق الخبرة المباشرة يتيح الفرص للمعلم لمواجهة الفروق الفردية
 بين المتعلمين.

ب ـ التعلم بالخبرة غير المباشره:

الخبرة غير المباشره هي في الواقع حبرة الآخرين ونكتسبها من خلال القراءة أو المشاهدة أو الاستمتاع.

ومن مزايا التعلم عن طريق الخبرات الغير مباشرة ما يلي:

- ١ ـ التعلم عن طريق الخبرات غير المباشره يوفر الجهد والوقت والمال.
- ٢ ـ يعد التعلم عن طريق الخبرة غير المباشره البديل الوحيد إذا ثبتت استحالة البعد الزمني والمكانى أو خطر الخبرة المباشره أو صعوبة اللجوء إليها.
- ٣ ـ تساعد هذه الخبرات غير المباشرة في النمو العقلي للفرد حيث أن اعتماد الفرد على الخبرات المباشرة وحدها قد يجعل اعتماده على القدرة العقلية محدوداً.
- على الخبرات غير المباشرة في صورة كتب أو أفلام تعليمية
 أو تسجيلات سمعية أو مجسمات ورسوم وغير ذلك من وسائل تكنولوجيا
 التعلم.

جــ التعلم بانتقال أثر التدريب:

هو أن ينقل التلميذ ما تعلمه في موقف إلى موقف حديد لم يمر به من قبل. شروط ومحددات رئيسية لحدوث التعلم بانتقال أثر التدريب أهمها:

- ١ ـ وجود تشابه بين الموقف المراد حدوث انتقال أثر التدريب إليه.
- ٢ ـ وصول الخبرة السابقة إلى درجة من النضج والتكامل تمكن المتعلم من تعميم
 الخبرة السابقة على المواقف الجديدة.
- ٣ ـ اكتساب المتعلم طريقة خاصة في التعلم يطبقها في تعلمه لمختلف الخبرة والمهارات كما يحدث حين يتعلم الفرد الطريقة العلمية في البحث والتفكير ويطبقها في مواقف التعلم في المدرسة وفي مختلف مواقف الحياة.

٤ ـ اكتساب الفرد لبعض الميول والاتجاهات التي توجه سلوكه وتحدد نوع
 الخبرات التي يوجه إليها عناية أكبر.

وهناك شروط وعوامل ذاتية تتعلق بالمتعلم تحدد مدى إفادته من الخبرة السابقة، من أهمها:

- أ) مدى إتقان المتعلم للخبرة المتعلمة.
- ب) درجة ذكاء المتعلم ودرجة استعداده.
 - حـ) قدرة المتعلم على التذكر والتفهم.
- د) ميول واتجاهات المتعلم توجه سلوكه وتعمل على استمرار النشاط حتى يتحقق الهدف.
- هـ) ظروف المواقف المراد استخدام حبرة المتعلم السابقة فيه ونوع الصيغة الانفعالية التي تميز الجو العام. (راشد، ٩٩٣م)
 - ويحدد دافيدوف (١٩٩٢م) أن هناك طرق للتعلم بالملاحظة هي:
- ١ ـ الاكتساب [Acquision]: يلاحظ المتعلم نموذجاً يسلك بطريقة معينة ويتعرف على الملامح الميزة لسلوك هذا النموذج.
 - ٢ ـ الحفظ [Retention]: تخزن استجابات النموذج بطريقة فعالة في ذاكرة المتعلم.
- ٣ ـ الأداء [Performance]: عندما يتم قبول سلوك النموذج على أنه مناسب بالنسبة للمتعلم ويحتمل أن يؤدي إلى توابع موجبة فانه يكون عرضه لإعادة حدوثه.
- ٤ ـ التوابع [Sequencies] ينجم عن سلوك المتعلم توابع تعمل على زيادة أو خفض تكرر حدوثه.

ويعتبر التعلم بالملاحظة أكثر تعقيداً بقدر كبير بالقياس بالاشتراط الاستجابي أو الاجرائي لاحظ أنه يتضمن دائماً أنشطة معرفية بالإضافة إلى فرات طويلة متكررة من الإرجاء الزمني. (دافيدوف، ١٩٩٢م، ص٣٩٩)

ويحدد أوزوبل في نظريته أربعة أنماط للتعلم هى:

Meaningful Reception Learning

Rote Reception Learning

Meaningful Discovery Learning

Rote Discovery Learning

(الشرقاوي، ۱۹۸۸م)

١ ـ التعلم بالاستقبال القائم على المعنى

٢ _ التعلم بالاستقبال القائم على الحفظ

٣ ـ التعلم بالاكتشاف القائم على المعنى

٤ ـ التعلم بالاكتشاف القائم على الحفظ

الشخصية:

الشخصية كما يعرفها انجلر (١٩٩٠م، ٢٢٢) عن البورت (Allport, 1961) هي التنظيم الدينامي داخل الفرد لتلك الأنظمة الجسمانية النفسية التي تحدد تفكيره وسلوكه المميز. والشخصية كما يعرفها مرسي (١٩٨٧م، ص ٣٤٦) عن كاتل "بأنها ما يمكن أن نتنبأ بما يكون عليه سلوك الفرد في موقف ما".

ثم يحدد عناصر الشخصية في ثلاثة أنواع:

١ ـ السمات الدينامية وهي الدوافع المختلفة (سواء فطرية أو مكتسبة).

٢ ـ السمات المزاجية وهي السمات التي تميز استجابات الفرد.

٣ ـ القدرات والكفايات العقلية وهي التي تحدد قدرة الفرد على القيام بعمل ما.

ويقول ايزنك أن الشخصية الإنسانية تتضمن أربع حوانب سلوكية هي المعرفة والمنزوع والوجدان والتكوين الجسمي وهذه الجوانب تتأثر بالإمكانيات الوراثية والظروف البيئية التي يعيشها الفرد.

(هنا، ۱۹۷۸م، ص۱۵)

ويذهب مورو Mowror "إلى تعريف يعتمد على نظرية التعلم والفروق الحضارية والتحليل النفسي فيقول بوجود محكات أربعة:

١ ـ المعنى أو الوظيفة التي يهدف إليها الفرد من أي فعل يؤديه.

- ٢ ـ الصراعات التي توجد بين مختلف أنظمة عاداته.
 - ٣ _ البيئة أو الجحال الذي تعود عليه الفرد.
 - ٤ ـ الطريقة الفريدة التي يتبعها في سلوكه".

(هنا، ۱۹۷۸م، ص۱۵)

وقد أشار انجلر (١٩٩٠م، ص٢٦٥) إلى أن "ايزنك حدد بعدين رئيسيين للشخصية هي الاستقرار الانفعالي والعصابية، والانطوائية والانبساطية كما يؤمن بأن هناك أساس بيولوجي للشخصية".

ويقول الهابط (١٩٨٩م): "أن سبرانجر قد قسم أنواع الشخصية وفق الميول الثقافية المختلفة للأفراد إلى:

١- نمط الثقافة النظرية: ويدخسل تحت هدا النمط من يميل إلى المعرفة والبحث عن الحقيقة.

٢- نمط الثقافة الاقتصادية لمن يميل للنواحي الاقتصادية والمنفعة.

٣ - نمط الثقافة الفنية لمن يميل إلى تذوق الجمال في الطبيعة.

٤_ نمط الثقافة الاجتماعية لمن يميل إلى الاختلاط بالآخرين والتعاون معهم.

٥ - نمط الثقافة السياسية لمن يميل إلى التفوق والسيطرة.

٦_ نمط الثقافة الدينية لمن يميل إلى التدين.

ويشير عبدالخالق (١٩٨٣م، ص١٦٣): إلى مصفوفة حدول العوامل الأولية للمزاج تبعاً لجيلفورد:

مجالات السلوك المتضمن

يدامنها	انفعالي	ماد	نوع البعد
السيطرة	المرح	الثقة	إيجابي
الخشية والوجل	الاكتئاب	النقص	سلبي
الاجتماعية	عدم النضج	اليقظة	استجابي
الاكتفاء الذاتي	النضج	عدم الانتباه	غير استجابي
المباداة الاجتماعية	العصبية	الاندفاع	فاعل نشط
السلبية	الهدوء	الأناة	قابل خاضع
الود	الثبات	الكبح	منضبط
العدوان	التقلبات الوجدانية	الانطلاق	غير منضبط
التسامح	الاتزان	الموضوعية	موضوعي
الاتجاه _ النقدي	الانتباه الزائد للذات	الحساسية الذاتية	متمركز حول الذات

الشخصية والمزاج: ويقول عبدالخالق (١٩٨٣م، ص٥٥): أن "المزاج لدى البورت (٥٩ Cit. P33f) هو الطبيعة الانفعالية المميزة للفرد ويشمل مدى قابليته للأستشارة الانفعالية وقوة الاستجابة المألوفة وسرعتها لديه ونوع الحالة المزاجية السائدة عنده ومدى تقلب هذه الحالة وشدتها وينظر إلى هذه الظاهرة على أنها معتمدة أكثر على عوامل حبلية.

ويرى فيليب فيرنون (Veraon, 1953, P2f) أنه من المفيد قصر مصطلح المزاج على العوامل الجبلية والوراثية التي تعتمد عليها الشخصية كالدوافع وتأثيرات الغدد الصماء وبقية العوامل الفيزيولوجية في سلوك الفرد وبعض النزعات العامة التي تحددها الوراثة بطريقة جزئية مثل ضغط الدوافع والقابلية للأستثارة مقابل الهدوء أو الطمأنينة وكذلك عدم الثبات الانفعالي".

ويستطرد عبدالخالق (١٩٨٣م، ص٥٥) أنه "أما باس وبلومن Byss & Plomin1975 P7f "فيقدمان نظرية حديثة في المزاج تتضمن أربعة أمزحة هي الانفعالية والنشاط والاحتماعية والاندفاعية وتفصيل هذه العوامل كمايلي:

١ - الانفعالية:

مرادفة لشدة الاستجابة فالشخص الانفعالي يمكن إثارته بسهولة ويميل إلى أن يعاني من مزيد من الحالات الوجدانية ويمكن أن يظهر على الشخص على شكل المزاج قوي أو ميل نحو الخوف مع تقلبات عنيفة في الحالة المزاجية أو كل هذه المظاهر معاً.

٢ النشاط:

يشير مستوى نشاط الفرد إلى محصلة النشاط الكلي فالشخص النشط النموذجي شخص مشغول دائماً وفي عجلة ويفضل أن يظل في حركة دائبة لا يكل حيوي ونشط في حديثه وأفعاله.

٣- الاجتماعية:

وتتكون أساساً من الميل إلى الصحبة والاجتماع أو الرغبة الشديدة في التواجد مع الآخرين والتفاعل معهم والشخص الاجتماعي أكثر إستجابة للآخرين.

٤_ الاندفاعية:

وتتضمن الميل إلى الاستجابة بسرعة أكثر من الميل إلى كف الإستجابة".

اختيارات الشخصية "الإرادة الشخصية":

الإرادة: كما يعرفها الكيلاني (١٤١٥هـ، ص٨٩) "هي قـوة الرغبة والاختيار التي توجه الإنسان نحو قصد معين وهي قوة باعثة يتولد منها الميل إلى الشيء أو النفور منها".

والإرادة مستويات بعضها أساسية وبعضها فرعية.

والأساسية هي إرادة الإنسان للغذاء لبقاء الجسم البشري.

- * إرادة الإنسان للنكاح لاستمرار النوع الإنساني.
 - * إرادة العقيدة والقيم ليرتقى الإنسان بنوعه.

الإرادات الفرعية: ويشير (الكيلاني، ١٤١٥هـ، ص٩١) إلى أنه يرسم القرآن الكريم اطاراً عاماً لهذه الإرادات الفرعية منها:

- * إرادة الاحسان: ﴿إِنْ أَرِدْنَا إِلَا احساناً وتوفيقا ﴾ [سورة النساء، الآية: ٢٦].
 - * إرادة الاصلاح: إن أويد الا الاصلاح وما توفيقي إلا بالله.
- * إرادة الهدى: ﴿ أَتُرِيدُونَ أَنْ تُهدُوا مِنْ أَصْلِ اللهِ ﴾ [سورة النساء، الآية: ٨١].
- * إرادة النصح: ﴿ولاينفعكم نصحي إن أردت أن أنصح لكم ﴾ [سورة هود، الآية: ٣٤].
 - * إرادة التيسير: ﴿وما أريد أن أشق عليك ﴾ [سورة القصص، الآية: ٢٧].
- * إرادة التواضع: ﴿لايريدون علوا في الأرض ولا فسادا ﴾ [سورة القصص، الآية: ٨٣].
 - * إرادة الآخرة: ﴿ومنكم من يريد الآخرة ﴾ [سورة آل عمران، الآية: ٢٥١].

وكذلك منها إرادة التعليم وإرادة الفضائل والأخلاق وإرادة الحلال في المأكل والملبس والجنس والنفور من الإرادات السيئة والمحرمة السيّ تقابل الإرادات الفاضلة والمباحة.

كما أن محور هذه الإرادات التي تدور حوله وتتفرع منه هو إرادة الله سبحانه وتعالى والقرب منه وكسب رضاه والفوز بجنته قال تعالى: ﴿وَاصِبْرُ نَفْسُكُ مِعُ الذِّينَ يَدْعُونَ رَبِهُمْ بِالْغَدَاةُ وَالْعَشِّي يُرِيدُونَ وَجَهُهُ [سورة الكهف، الآية: ٢٨]

ويذكر مرسي (١٩٨٧م، ص١٩) أنه: "يمكن تعريف الشخص الذي يتمتع بشخصية نفسيه سليمة بأنه ذلك الذي:

١ ـ يتقبل ذاته ويقدرها بواقعية واتزان وبشعور بكفاءة ويتعرف على نواحي قصوره
 ويبذل جهده للتغلب عليها أو تحسينها.

٢ _ يقوم ذاته بواقعية ويحدد لنفسه أهدافاً واقعية في إطار إمكانياته.

٣ ـ يتقبل المسئولية لإدارة شئون حياته وإتخاذ قراراته.

٤ ـ يتصف بالمرونة والإتزان والثبات في إتجاهاته وأهدافه ومثله.

ه _ يستطيع أن يصمد للضغط ويتحمل بعض القلق ويتغلب على تأثير الإحباط والأزمات.

٦ ـ يستطيع أن يتعامل مع الأخرين وأن يضع مصلحة المحتمع فوق كل اعتبار.

٧ ـ ينشد الإستقلال في التفكير والفعل وإتخاذ القرار وإدارة شئون حياته وأن يتحرر
 من الجمود والأنانية.

٨ _ يحاول حل مشكلاته بدلاً من الهروب منها أو الإلتجاء إلى الحيل الدفاعية بكثرة.

ويشير عبد الخالق (١٩٨٣، ص٣١) إلى ما يلي: "أما الأساس السيكولوجي لكل من التوجيه والإختيار فيقوم من ناحية على ما بين الأفراد من فوارق حسمية وعقلية ومزاجية وإحتماعية شتى وهي فوارق تؤهل بعضهم للنجاح في مهنة أو فصيلة من المهن ولا تؤهله للنجاح في غيرها كما أنها تجعل بعضهم أكثر إنتاجاً أو أجود إنتاجاً من غيره بالرغم من تشابه الظروف التي يعملون فيها أو الأدوات والألات والمعدات التي يستخدمونها كما يقوم من ناحيه أخرى على ما تتطلبه المهن المختلفة من قدرات خاصة وصفات شخصية معينة يجب أن تتوافر في الأفراد الذين يلتحقون بها".

ويستطرد عبد الخالق (١٩٨٣م، ص١٣) ويقول: وأغلب الأمر أن الانسان لايختار مهنته نتيجة لعامل واحد أو دافع واحد بل نتيجة لتفاعل عوامل ودوافع شتى تهيمن على هذا

الإختيار وتتحكم فيه عوامل ذاتيه تتصل بشخصية وتكوينه النفسي (الفطري والمكتسب) وأخرى حارجية تتصل ببيئته الإجتماعية وبمجال العمل في المهن المختلفة دوافع شعوريه يفظن إلى وجودها كمن يفضل مهنة التدريس على مهنة التصوير إرضاء لدافع التقدير الإجتماعي في ظنه. ودوافع لاشعورية أي لايفطن إلى وجودها كمن يختار مهنة شديدة البعد عن مهنة والده لأنه يحمل لأبيه كراهية مكبوته".

"وقد ظهر من دراسات عدة أن مستويات الطموح التي يتخذها كثير من الناس لأنفسهم تبتعد بعداً كبيراً عن مستويات قدراتهم الفعلية ويقصد بمستوى الطموح ذلك المستوى أو الهدف الذي يرسمه الفرد لنفسه ويسعى إلى الوصول إليه أو هو المستوى الذي يتوقع الفرد أن يصل إليه بناء على تقديره الذاتي وقدراته وإستعداداته".

إن بعض الشباب يتأخر في إختيار المهن بسبب عدم وضوح الرؤية وبعده عن التفكير الواقعي أو قد تكون ميوله نحو المهنة غير محددة ومن ثم يحاول الشباب تأحير هذا الإختيار لأطول فترة ممكنه.

العوامل المؤثرة في إختيار المهنة:

إن بعض العوامل التي تؤثر في إختيار الفرد لمهنته ترجع إلى ذاته كدوافع الفرد وتطلعاته وإمكانياته من حيث توفر الإستعدادات المناسبة والمهارات الخاصة بمهنه معينة.ومن هذه العوامل كما يذكر محمد، (١٩٩٤م) مايلي:

أ ـ الميول المهنية:

"إن الميول لها أهميتها في إختيار المهنة وقد تكون عاملاً وحيداً للإقبال على المهنة وإختيارها برغبه شديدة.

وتوفر الميل يلعب دوراً أساسياً أثناء ممارسة الإنسان لمهنته أو أثناء الدراسة الـي تؤهله لهذه المهنة.

ب ـ الإستعدادات والصفات الشخصية:

قد لاتتوفر بعض السمات والخصائص في الشباب المقبل على إختيار مهنة والَّتي تؤدي إلى نجاحه المهني المستقبلي مثل القوة البدنية لمن يرغب ممارسة الرياضة أو الموهبة الفنية لمن يرغب مهنة الرسم.

كما أن الشخص المنطوي قد لا ينجح في مهنة لها علاقه بالإحتكاك بالجمهور.

جـ ـ دافع الفرد:

إن الإنسان قد يكون دافعه هـو كسـب المـال والـثراء السـريع وهـو وراء قـراره باختيار مهنة من المهن التي يرى أنه يستطيع تحقيق هدفه في مدة معينة.

أو قد يكون المظهر الإجتماعي هو الدافع والموجه لهذه المهنة وقد يكون الدافع هو محاولة لإثبات الذات ومحاولة النجاح في مهنة من المهن.

ويضيف، مشعان (٢١٤١هـ):

"إن الظروف البيئية والمكانة الإقتصادية وفرص التدريب وأنظمة التوظيف لها أثرها على الإختيار المهني للشخص.

كما تظهر على بعض الأفراد علامات الحيرة والتردد والإحجام ولو بعض الوقت عن عملية الإختيار. وقد يفاجأ البعض بعدم واقعية الإختيار وهذا ما ثبت في بعض الدراسات التي أحريت في هذا الجحال والتي أثبتت عدم واقعية الإختيار في الغالب".

الدراسات السابقة:

وقد تحصل الباحث على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية وهي:

دراسة سرينيفاسان (Srinivasan, 1984): هدفت إلى بحث العلاقة بين الأصالة وكل من الانبساط ـ الانطواء والعصابية والذهانية في المجال الصناعي وتكونت العينة من (١١٠) من المشرفين في المجال الصناعي والمدى العمري ينحصر بين (٢٨ ـ ٥٨) سنة طُبق عليهم اختبار الاستعلامات غير العادية وهو اختبار فرعي من اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري واختبار ايزنك للشخصية لقياس الانبساط / الأنطواء والعصابية والذهانية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- _ وحود علاقة موحبة ودالة بين الانبساط والابتكار.
- ـ وحود علاقة سالبة بين الابتكار وكل من العصابية الذهانية.

أما دراسة ريتشارد سون آرثر (Richardson Arthur. 1986) هدفت إلى فحص العلاقة بين الابداع والشخصية وتكونت العينة من (٢٠٢) طالب و(٧٣) طالبة من الصفوف الدراسية الخامس والسادس والسابع والثامن من المدارس العليا (الثانوية) في جاميكان طبق عليهم اختبارات التفكير الإبداعي ويتضمن ٨ اختبارات فرعية وقائمة مينيسوتا للشخصية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- _ وحود علاقة موجبة ودالة بين الابداع وسمات الشخصية.
 - ـ وحود علاقة موجبة منخفضة بين الابداع والانبساطية.

أما دراسة كارسون واسكاريينز (Carsoh & Skarpnessls, 1986) هدفت إلى تحليل السمات المزاجية والكفاءة الإتصالية والتوافق النفسي لأطفال الحضانة والمراهقين وذلك باستخدام (٢١٧) طفلاً أبيض وتتكون (٢٢٢) طفلاً (٩٥) طفلة وفتاة وبلغ متوسط أعمارهم (٧٠) شهراً وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن الكفاءة الإتصالية بين الأطفال والأبعاد المزاجية مستوى النشاط العام كانت عوامل تنبوئية إلى درجة ذات مغزى بالنسبة للتوافق خلال مرحلة الحضانة المبكرة متضمن العلاقات بين الأقران وقد كان جنس وعمر الأطفال عامل تنبؤ على اعتمادهم على الأخرين إنتاجيتهم وإنسجامهم كما قيم ذلك المدرسون داخل البيئة المدرسية.

أما دراسة كاندوديبكر (Kundu oibakr, 1987) هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين الإبداع وبعض السمات الشخصية وتكونت العينة من (٢٥٢) طالباً من المدارس العليا في الهند طبق عليهم إختبارات تورانس للتفكير الإبداعي وإستخبار إيزنك للشخصية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

_ وحد علاقة موجبة بين كل من الإبداع وقوة الأنا وهو القطب المقابل للعصابية.

- وحود علاقة سالبة ودالة بين الإبداع والذهانية بينما العلاقة منحنية بين الإبداع والإنبساط.

وكشفت دراسة كل من بلايتن وكالين (Ballatihe & Kilein, 1990) عن وجود علاقة بين السمات المزاجية للأطفال وتوافقهم في المدارس باليابان وقد افترض هذا البحث أن الاطفال الذين تقابل حالتهم المزاجية الملامح ومتطلبات بيئتهم سوف يظهرون توافقاً أحسن لتلك البيئة وتكونت العينة من (١٨) معلماً و (١٠٨) طفلاً في مرحلة الحضانة وقد طبقت عليهم مقاييس المسح المزاجي والتوافق النفسي للأطفال وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

إن النمط الإحتماعي المقبول يدل على المزاج الإيجابي حيث اعتبر الطفل ذو النموذج الثقافي الجيد سيكون متوافقاً مع البرامج التعليمية ومع الكبار والزملاء في هذه المدارس اليابانية.

وفي دراسة كلين وآخرون (Klein & others, 1992) هدفت إلى كشف العلاقة بين المزاج والإعتبار الشخصي أو (القدرة الإحتماعية) في مرحلة البلوغ

المتأخرة وتكونت العينة من (١٨٦) طالب كلية في ولاية تكساس وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

ـ وحود علاقة ارتباطية بين القدرة على التكيف والانتباه والذهـول والاعتبار الشخصي.

كذلك دراسة عبد الباسط (١٩٩٣م) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الإنبساط والإنطواء والإعتماد والإستقلال الإدراكي لدى عينة من الطالبات العمانيات بكليات المعلمات بسلطنة عمان وتكونت العينة من (٢٥٠) طالبة بالفرقتين الأولى والثانية طبق عليهن مقياس الإنبساط، الإنطواء من بطارية إيزنك للشخصية وإختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطالبات المنبسطات ومجموعة الطالبات المنطويات في الإستقلال الإدراكي ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطالبات بالتخصصات العلمية ومجموعة الطالبات بالتخصصات العلمية ومجموعة الطالبات بالتخصصات الأدبية في الإستقلال الإدراكي لصالح المجموعة الطالبات بالتخصصات الأدبية في الإستقلال الإدراكي لصالح المجموعة الطالبات بالتخصصات الأدبية في الإستقلال

وفي دراسة عبده (١٩٨٩م) هدفت إلى معرفة العلاقة بين البيئة المدرسية والذكاء في الحكم الخلقي عند الاطفال وتكونت العينة (٢٠٠) تلميذ من الصف السادس الابتدائي طبق عليهم مقياس البيئة المدرسية ومقياس الحكم الخلقي، واختبار رافن للذكاء وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن تأثير البيئة المفتوحة على تلاميذ المرحلة الثانية للحكم الخلقي من العينة أكبر من تأثير البيئة المدرسية المغلقة. كما أن تأثير البيئة المدرسية المغلقة على تلاميذ المرحلة الثالثة للحكم الخلقي من العينة أكبر من تأثير البيئة المدرسية المغلقة على تلاميذ المرحلة الثالثة للحكم الخلقي من العينة أكبر من تأثير البيئة المدرسية المغلقة على تلاميذ المرحلة الثالثة للحكم الخلقي من العينة أكبر من تأثير البيئة المدرسية المفتوحة.

جاء في دراسة البركاتي (١٤١٧هـ) والتي تهدف إلى التعرف على العلاقة بين البيئة المدرسية وبعض السمات المزاجية وإلى التعرف على العلاقة بين التحصيل وبعض

السمات المزاجية. وقد حدد عينة طلاب الصف السادس الابتدائي ومعلمي نفس المرحلة وكانت عدد العينة (٢٩٥) طالب، (١٨٠) معلماً.

واستخدم مقياس البيئة المدرسية لبدر ١٤٠٥هـ، وقائمة ايزنك للشخصية. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين البيئة المدرسية وبعد الانبساطية عند مستوى دلالة ٥٠,٠٠، بيناما لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين البيئة المدرسية وبعد العصابية ـ الكذب.

٢- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد الانبساطية والتحصيل الدراسي عند مستوى دلالة ٥٠,٠٥، بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين بعد العصابية _ الكذب والتحصيل الدراسي.

أما دراسة نعيمة يونس (١٩٨٣م) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المناخ المدرسي والتوافق النفسي العام لتلاميذ المرحلة الثانوية كذلك التعرف على الفروق بين الطلبة والطالبات في مقياس المناخ ودرجاتهم في التوافق النفسي العام وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة طُبق عليهم مقياس المناخ المدرسي واختبار الشخصية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

و حود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات البنين، والبنات على مقياس المناخ المدرسي والتوافق النفسي العام لصالح البنات كذلك حاءت معاملات الارتباط موجبة وذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات الطلاب على مقياس المناخ المدرسي ودرجاتهم على مقياس التوافق النفسي.

أما دراسة محمد (١٩٩٥م) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الابعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعليم والتفكير لدى عينة من الجنسين بدولة الامارات وأُحريت الدراسة على عينة من الجنسين بالمرحلتين الثانوية والجامعية وكان عدد الذكور (٢٩) طالباً و(٨٦) من المرحلة الثانوية و(٤٣) بالمرحلة الجامعية وعدد الاناث

(۲۰۷) طالبة و(۱۰٤) بالمرحلة الثانوية و(۱۰۳) بالمرحلة الجامعية طبق عليهم استخبار ايزنك للشخصية ومقياس تورانس لإنماط التعلم والتفكير وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وحود فروق بين الجنسين من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بدولة الامارات في أبعاد الشخصية (الذهانية، الانبساطية، العصابية، الكذب، وفي أنماط التفكير (الأيمن، الأيسر، المتكامل).

التعليق على الدراسات السابقة:

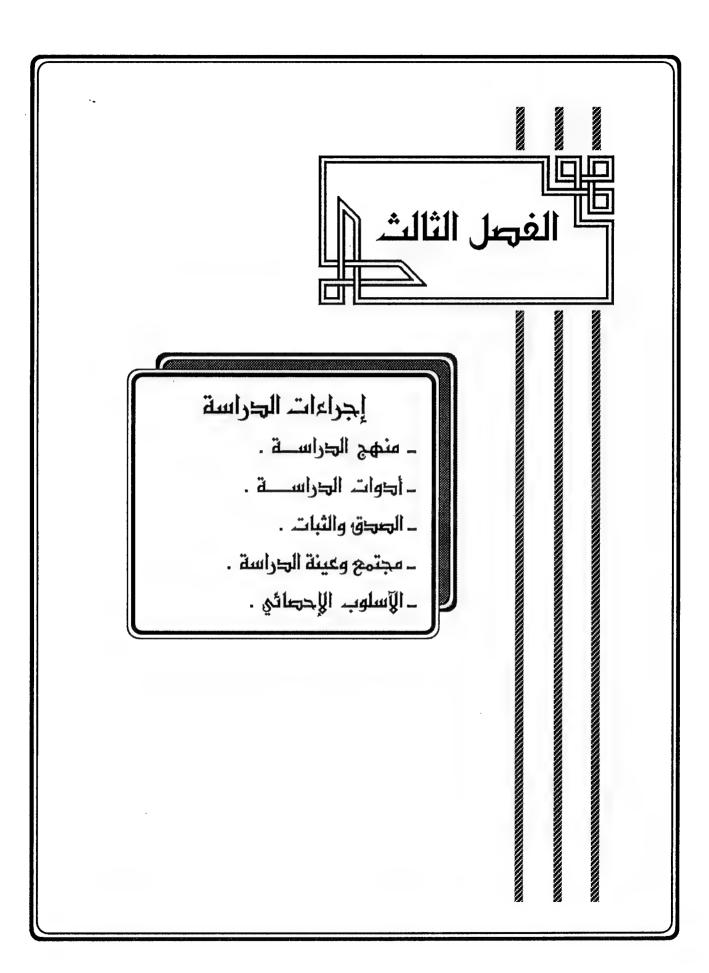
بعد استعراض الدراسات السابقة للاستفادة منها في معرفة متغيراتها وما توصلت إليه من نتائج وجد أنها ركزت على متغيرات متعددة منها الابداع، التوافق النفسي، الانبساط، الانطواء، المزاج، الاعتبار الشخصي، الاستقلال الادراكي والاعتماد، التحصيل، وأنماط التعلم.

كما تضمنت متغيرات مهمة مثل العمر والجنس والذكاء وقد كان أغلبها يؤكد وجود علاقة ارتباطية بين الابداع والانبساط وبين الابتكار والانبساط. كما أن هناك علاقة بين السمات المزاجية والتوافق المدرسي، كما توجد العلاقة بين القدرة على التكيف والانتباه.

فروض الدراسه:

لاتوجد فروق دالة احصائياً في أساليب التعلم لأنماط الشخصيه بين الذكور والاناث:

أ_ لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في نمط (الإنبساط والإنطواء). ب_ لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في نمط (العاطفي والمفكر). ج_ لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في نمط (العملي والتخيلي). د_ لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في نمط (المنظم والمرن).



منهج الدراسة:

المنهج الوصفي من مناهج البحث التي يتبعه كثير من الباحثين في مجال العلوم الإنسانية لإحراء دراساتهم النفسية فهذا المنهج لايهدف إلى وصف الظواهر أو وصف الواقع كما هو بل يهدف إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع ومن شم تطويره وله عدة بحوث منها السببي المقارن والتتبعي والتحليلي والإرتباطي.

وحيث أن هذه الدراسة من الدراسات التي تهدف إلى معرفة مدى وحود فروق أو عدمها بين الذكور والاناث في أساليب التعلم لبعض أنماط الشخصية فإن الباحث سوف يستخدم المنهج الوصفي (السببي المقارن).

أدوات الدراسة:

أدوات القياس: سوف يستخدم الباحث أداة تسمى أنماط الطالب التعلمية الذي قام توماس أو كلاند (Thomas Oakland) بتطويره حتى وصل إلى ما هو عليه الآن وهذا المقياس يقيس ثمانية أنماط ثنائية القطب هي: "ترجمة د. جمال أسعد قزاز"

الإنبساطي والأنطوائي وتقيسهما عبارات المقياس ذات الأرقام. [١، ٢٦، ٣٣، ٢٥، ٢٥، ٢٠، ٢١، ٢١، ٣٩، ٤٥، ٥٥، ٢٥، ٢١، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٥، ٢٠، ٢١، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٠.

العملي والتخيلي ويقيسهما عبارات المقياس ذات الأرقام:

المفكر والعاطفي ويقيسهما عبارات المقياس ذات الأرقام:

71, 11, PT, VT, 00, 37, 17, T3, 00, 17.

المنظم والمرن ويقيسهما عبارات المقياس ذات الأرقام:

ΥΥ () Σ () ΥΥ () ΥΥ ()
 ΥΝ () ΥΥ ()
 ΥΝ () ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()
 ΥΝ ()</l

وقد طبق هذا المقياس من قبل واضعه في الولايات المتحدة الأمريكية على عينات فردية وجماعية ذات أعمار تتراوح مابين ٨ سنوات إلى ١٧ سنة و١١ شهر ويتألف المقياس من ٦٩ بنداً وعلى المفحوص أن يختار إحدى الإجابتين التي تتفق معه في كل بند. وتم حساب الصدق والثبات لهذا المقياس وفق مايلي:

وقد قيس ثبات هذا الإحتبار باستخدام عينة مؤلفه من ١٣٧ طالباً اعطوا الإحتبار على مرتين وتتراوح أعمار أفراد العينة من ٨ سنوات إلى ١٧ سنة و ١١ شهر وبمتوسط عمري ١٣,٦ سنة وتشمل العينة ٧٥ ذكر و ٢٦ أنثى موزعين على الفئات العمرية من ٨ – ١٧ سنة من بينهم ١٠٩ من البيض و ٢٠ من الأسبان ٤ من الأفريقيين الأمريكيين ٤ من بقية الأجناس الأمريكية كالهنود الحمر والصينيين وعند حساب الثبات لم يحسب الثبات لكل فئة عمرية لوحدها وإنما حسب الثبات للعينة ككل وكان معامل الثبات يتراوح مابين منخفض مقداره ٢٠,٠ إلى مرتفع مقداره ٥٠٠ مع متوسط مقداره ٤٧٠ وهذا يدل مع أن مقياس الإختبار مرضي. حتى على المستوى المنخفض.

لذا أخذ في الإعتبار فارق السبعة الأشهر بين إحراء الإختبار وإعادة الإختبار.

صدق المقياس أو الصدق الداخلي للمقياس:

بناء على تحليل نتائج التحليل العاملي المختلفة التي أُجريت على الإختبار فإن الإختبار قايس الإختبار قد تحقق فيه مستوى الصدق الداخلي المطلوب بتطوير الأداة لهذا فإن مقاييس الإختبار الأربعة تشكل عينة نظرية واحدة ويرتبط كل عنصر أو كل فقرة بالعامل النظري لها وتعتبر الأربعة المقاييس مستقرة ومتجانسة لكل الفئات العمرية التي أجري عليها الإختبار.

"ترجمة شافي عبدالجليل"

أما فيما يتعلق بالصدق الخارجي فقد استخدم ثلاث مداحل لإختبار الصدق الخارجي حيث تم:

- ا) المقارنة بين المجموعات المختلفة حيث تم إختيار العينة المعيارية للإختبار بناء على ميل الطلاب نحو بعض الإتجاهات المهنية والخصائص الشخصية والإعتقادية وقد قورنت درجة كل مجموعة بالمقاييس الأربعة بدرجات بقية الطلاب الذين توجد لديهم خصائص مختلفة ويتوقع أن يكون أداؤهم مختلفاً.
- ٢) تم قياس الارتباط التقاربي بين المقياس وبين المعايير الــــي وضعــت مــن أحــل إظهــار
 قيمة الإختبار.
- ٣) ظهر هناك إرتباط تباعدي بين الاختبار والمعايير المتوقع أن تكون ذات علاقة ضعيفة بالإختبار.

وقد استخدم تحليل الارتباط بين الاختبار والمعايير الخارجية التي وضعها وباستخدام الانحدار المتعدد والارتباط.

وظهر أن الارتباط ليس دالاً إحصائياً وكان معامل الارتباط منخفضاً حيث كان أعلى نسبة ٠,٢٩ مما يعني أن أداء الطلاب في الاختبار يعتبر مستقلاً أو غير مرتبط بـ:

- (١) التحصيل الأكاديمي للطلاب.
- (٢) مستوى أداء الطلاب في القراءة والرياضيات.
 - (٣) مستوى ذكاء الطلاب.

"ترجمة شافي عبدالجليل"

تقنين المقياس

لتقنين المقياس على البيئة السعودية قام المشرف د. جمال أسعد قزاز بترجمة المقياس وتم توزيعه على بعض المتخصصين في قسم علم النفس وقسم اللغة الانجليزية لنصل لترجمة مثلى لمفردات المقياس من قبل هولاء الخبراء وهم بلاشك أصحاب خبرة تخصصية في هذين الجالين أعطوا مشكورين ترجمة صادقة ومتطابقة مع ما يقصده صاحب المقياس بلغته الاصلية. حتى يقيس المقياس ما وضع لقياسه دون لبس أو غموض. كما قام المشرف بكتابة خطاب باسم الباحث لصاحب المقياس. انظر الملحق رقم ا

صدق المقياس

لقد استخدم الباحث التحليل العاملي وتحليل الارتباط بين الأنماط لمعرفة مدى النرابط بين أبعاد المقياس ومدى ما تتوصل إليه النتائج وكان ذلك على النحو التالي:

وباستخدام التحليل العاملي لأفراد العينة في الأنماط والأساليب التعلمية للشخصية اتضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وعدد الحالات في جميع الأبعاد المكونة للمقياس.

جدول رقم (٤٢)

(17) 73 00								
الاتحراف المعياري	المتوسط الحسايي	عدد الحالات	التمط أو الأسلوب					
۸,۲۰	7.,70	٤٣٢	المرن					
٧,٧٠	٣٧,٨٣	٤٣٢	المنظم					
٤,٣٢	17,71	٤٣٢	العاطفي					
٤,٥١	9,99	£ 7 7	المقكر					
0,11	10,77	٤٣٢	الخيالي					
٤,٢٠	10,94	٤٣٢	العملي					
٨,٤١	79,79	٤٣٢	الانطوائي					
۹,۸۱	۲۳,۰۳	£ 44 X	الانبساطي					

كما تظهر مصفوفة معامل الارتباط التي تبين مدى الارتباط بين كل نمط والنمط الآخر في المقياس. (انظر الجدول رقم ٢٥)

جدول رقم (٢٥) مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد للمقياس

الانبساطي	الانطوائي	العملي	الخيالي	المقكر	العاطفي	المنظم	المرن	النوط
							١	المرن
						١	٠,٩٠_	المنظم
					١	٠,٠١_	*, * *	العاطقي
				١	٠,٩١_	٠,٠٣_	٠,٠٢	المقكر
			١	٠,١٥_	٠,١٧	٠,١٢_	٠,٠٩	الخيالي
		١	٠,٩٢_	٠,١١	٠,١٢_	٠,١٥	٠,١٢	العملي
	١	٠,٠١_	٠,١٠	٠,١٧_	٠,١٤	٠,٠٣	٠,٠١_	الانطوائي
1	٠,٩٥_	٠,١٠	٠,١١_	٠,١٨	٠,١٤_	٠,٠٥	+,+ Y	الانبساطي

من تحليل الإرتباط حدول (٢٥) يظهر أنه يوجد إرتباطات ذات دلالة ولكنها سلبية بين:

- ١ ـ النمط المفكر والنمط العاطفي حيث كان الارتباط (-٩١٠).
 - ٢ ـ النمط العملي والخيالي حيث كان الارتباط (-٩٢).
 - ٣ _ النمط الانبساطي والنمط الانطوائي (٥-٩٠).
 - ٤ ـ النمط المنظم والمرن حيث كان الارتباط (٥٠,٩٠).

ومما سبق يظهر أن طبيعة الانماط ذات صفة قطبية حيث أن النمط الانبساطي يكون صاحبة أقل انظيماً والنمط المفكر يكون صاحبه أقل تنظيماً والنمط المفكر يكون صاحبه أقل عاطفية والنمط العملي يكون صاحبه أقل خيالية.

جدول رقم (۲۲)

الانبساطي	الانطوائي	العملي	الخيالي	المقكر	العاطفي	المنظم	المرن	النوط
							0,7%	المرن
						0, £ 1	٤,٨٣	المنظم
					٦,١١	٠,٣٩	٠,١٨	العاطقي
				٦,١٤	0,04	٠,٣٧	٠,١٧	المقكر
			٦,٢٩	٠,٠٩_	*, £ £_	٠,١٣_	٠,٠٤_	الثيالي
		٦,٢٧	0,74	٠,٠٦_	٠,٢٧_	٠,٣٨_	٠,١٥_	العملي
	1.,71	٠,٢١	٠,١٥_	٠,٨٧_	*,9*_	٠,٢١_	٠,٣٧_	الانطوائي
1.,٧٨	1 + , 1 9	٠,٢٩_	٠,١٣_	1,10_	٠,٠١_	٠,٠٤_	٠,٢٣_	الانبساطي

ويظهر الجدول رقم (٢٦) معكوس مصفوفة الارتباطات والتي يتضح أن الارتباط بين النمط والنمط نفسه يظهر قوياً في القيمة مما يعني قوة الارتباط ثم يلي ذلك في القيمة التجانس بين النمط والنمط المقابل له وتضعف هذه القيمة جداً بين النمط وأي نمط آخر لا يقابله، مما يعني أن المقياس ذو عوامل متجانسه ومترابطه ذات بعد قطي توحي بصدق المقياس.

جدول رقم (۲۷)

نسبة مايفسره من التباين	الجذور الكامنة	العامل		
~ ~ , ∨	۲,٤٠	•	٠,٩٠	المرن
			٠,٩٠	المنظم
۲٦,٨	1,97	۲	٠,٩١	العاطفي
			٠,٩١	المفكر
۲۱,۰	1,00	٣	٠,٩٢	الخيالي
·			٠,٩٢	العملي
19,0	1,57	٤	٠,٩٥	الانطوائي
			٠,٩٥	الانبساطي
%1				

لقد تحقق لمقياس الأنماط التعلمية للشخصية الصدق الداخلي حيث توصل واضع المقياس بعد إجراء التحليل الى مقاييس أربعة تشكل عينة نظرية ويرتبط كل عنصر بالعامل النظري ولهذا اعتبرت المقاييس الأربعة متجانسة ومستقرة.

وهذا ما توصل إليه الباحث حيث استخدام التحليل العاملي وتوصل الى ما توصل إليه الباحث الأصلي في المحتمع الامريكي مما يعني أن للاختبار صدق داخلي لم يتغير بتغير مجتمع البحث بل أعطى نفس النتائج.

بحيث ظهرت القطبية واضحة بين الانماط المكونة للمقياس وهي المرن والمنظم، والمفكر والعاطفي، والخيالي والعملي، والانطوائي والانبساطي. انظر الجداول (٢٨).

جدول رقم (۲۸)

الغامل الرابع	العامل الثالث	العامل الثاني	المعامل الأول	الثمظ
.,917 *	•,••V_	٠,٠٤٦_	٠,٠٠٢	المرن
·,9 £ V_ *	.,	٠,٠٨٤	٠,٠٣٢_	المنظم
٠,٠١٠	٠,٩٤٨ *	٠,٠٨٢_	٠,٠٦٢_	العاطفي
٠,٠٢١	* ۱۹۶۲ *	٠,٠٦٧	٠,٠٩٢	المقكر
٠,٠٥٤	٠,٠٩٧	٠,٩٤٩_ *	.,	الخيالي
٠,٠٧٨_	٠,٠٥٣_	.,90. *	٠,٠٥٣	العملي
٠,٠٠٨_	٠,٠٧٦	٠,٠٤٨_	*,9٧*_ *	الانطوائي
٠,٠٢٧	٠,٠٨٠_	٠,٠٥٧	·, ٩٧· *	الانبساطي

وتظهر القطبية هنا حلية وواضحة بين كل نمطين من الأنماط الثمانية بحيث يصبح المقياس ذو أربعة أبعاد قطبية هي المرن مقابل المنظم والعاطفي مقابل المفكر والخيالي مقابل العملى، والانطوائي مقابل الانبساطي.

وهذا ما توصل اليه واضع المقياس بعد استخدامه التحليل العاملي. مما يؤكد صدق المقياس ودقته بحيث لم تختلف النتائج من مجتمع لأخر.

ثبات المقياس:

لقد أحرى واضع المقياس اختبار على عينة مكونة من ١٣٧ طالباً وطالبة ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس العينة. فاعطي ثبات يتراوح ما بين ١٠,٠٠٠. ومع هذا فقد رأى الباحث أن يجري لهذا المقياس ثبات ولا سيما أنه لأول مرة وحسب علم الباحث يطبق في البيئة السعودية لذا طبق معادلة كودر ريتشارد

وذلك لمعرفة مدى ثبات هذا المقياس على عينة البحث فأعطى ثبات يتراوح ما بـين ٦٧٪ ـ ٧٠٪ وهذا يدل أن مقياس الاختبار حيد في كلتا الحالتين.

مجتمع وعينة الدراسة

قام الباحث بالتطبيق الميداني لأداة الدراسة وهو مقياس الأنماط التعلمية للشخصية في العام الدراسي ١٤١٨ ١٤١هـ الفصل الأول أثناء الدوام الصباحي.

مكان الدراسة:

تم تطبيق المقياس في مدينة مكة المكرمة حيث تم توزيع الاحياء بطريقة تعامدية على شوارع محددة هي:

١ _ شارع المسجد الحرام ريع ذاخر امتداده تقريباً طريق ريع بخش كدي.

٢ ـ شارع السد الاتفاق ثم جبل الكعبة، جرول طريق حدة القديم.

وبهذا تحددت القطاعات على النحو التالي:

القطاع الأول: الاحياء التي تقع في الشمال الشرقي للحرم من المدينة وهي شعب بني عامر _ المعابدة الروضة _ الششة _ العدل وجبل النور والخنساء.

القطاع الثاني: الاحياء التي تقع في الشمال الغربي للحرم من المدينة وهمي ريع ذاخر شارع الحج. اللصوص الزاهر. الشهداء ـ العتيبية. التنعيم.

القطاع الثالث: الاحياء التي تقع في الجنوب الغربي للحرم من المدينة وهي النزهة الرصيفة المسفلة الكعكية الخالدية السبهاني.

القطاع الرابع: الأحياء التي تقع في الجنوب الشرقي للحرم من المدينة وهي الهجرة _ العزيزية _ العوالي.

وصف عينة الدراسة: تنقسم عينة الدراسة إلى قسمين عينة من الطلاب وعينة من الطالبات بالمرحلة الثانوية حيث تم اختيار ٨ مدارس بطريقة عشوائية من اجمالي مدارس البنين والبنات الثانوية القائمة بمدينة مكة المكرمة حيث وقع الاختيار في القطاع الأول على مدرسة البنات الثانوية الثالثة ومدرسة حبل النور الثانوية.

ووقع الاختيار في القطاع الثاني على المدرسة السادسة العشرون الثانوية ومدرسة مكة الثانوية. ووقع الاختيار في القطاع الثالث على المدرسة الواحد والثلاثون الثانوية ومدرسة الحسين بن على الثانوية. ووقع الاختيار في القطاع الرابع على المدرسة الثامنة والعشرون الثانوية ومدرسة طلحة بن عبيد الله الثانوية.

وتم اختيار فصول دراسية من طلاب وطالبات هذه المدارس بطريقة عشوائية حيث تم اختيار فصل في الصف الأول الثانوي وفصلين في الصف الثاني الثانوي بحيث يكون احدهما أدبي والآخر علمي. حتى تغطي العينة التخصصات القائمة في المرحلة الثانوية.

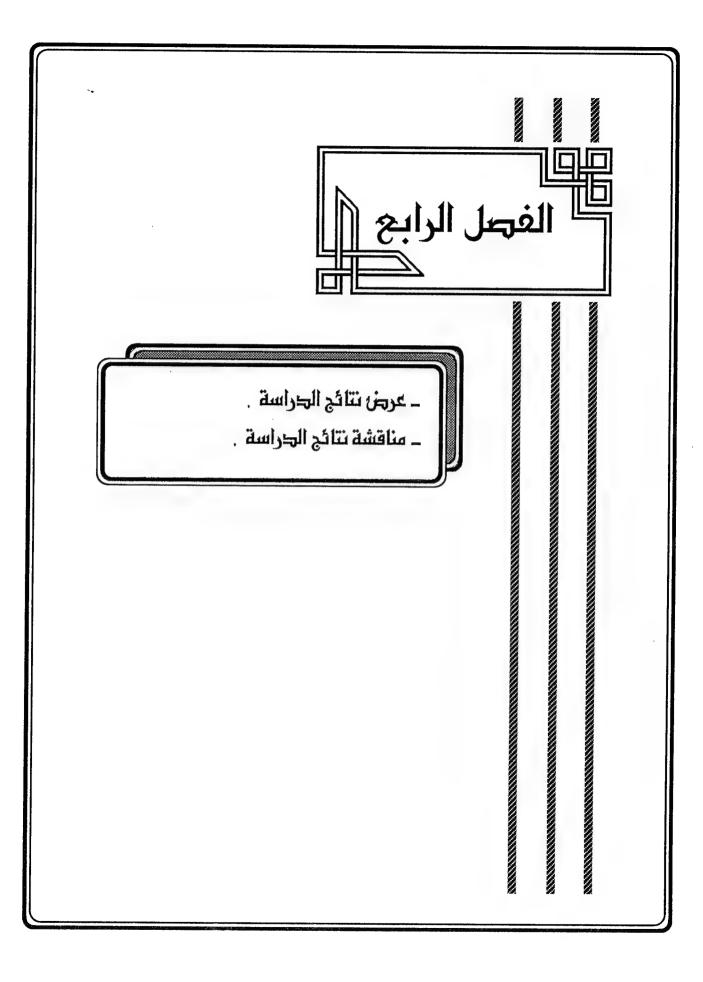
اسم المدرسة	القصل	عدد الإجابات المكتملة	النسة ملاحظات
ثانوية جبل النور	الأول ثانوي	١٧	٣,٩٤
	الثاني أدبي	19	٤, ٤ ٠
	الثالث علمي	١٦	٣,٧٠
ثانوية مكة	الأول ثانوي	۲.	٤,٦٣
	الثاني أدبي	١٦	٣,٧٠
	الثالث علمي	١٨	£,1Y
ثانوية الحسين بن علي	الأول ثانوي	۲.	٤,٦٣
_	الثاني أدبي	١٨	£,1Y
	الثالث علمي	١٦	٣,٧٠
ثانوية طلحة بن عبد الله	الأول ثانوي	14	٣,٩٤
	الثاني أدبي	77	0, • 9
	الثالث علمي	10	٣,٤٧
إجمالي البنين		۲۱۲	%0.

مدارس البنات

الثانوية الثالثة للبنات	الأول ثانوي	۲۳	0,47	
	الثاني أدبي	١٧	٣,٩٤	
	الثالث علمي	١٨	٤,١٧	
الثانوية ٢٦ للبنات	الأول ثانوي	١٨	٤,١٧	**************************************
	الثاني أدبي	7 7	0, 4 9	
	الثالث علمي	10	٣,٤٧	
الثانوية ٣١ للبنات	الأول ثانوي	١٨	٤,١٧	
	الثاني أدبي	١٦	٣,٧٠	
	الثالث علمي	1 4	7,98	
الثانوية ٢٨ للبنات	الأول ثانوي	10	7 , £ V	
_	الثاني أدبي	۲.	٤,٦٣	
	الثالث علمي	١٧	7,95	
إجمالي البنات	-	YIZ	%.0.	
المجموع الكلى للعينة		٤٣٢	7.1	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·

الأسلوب الاحصائي:

لقد تم استخدام اختبار T test من أجل اجراء المقارنة الوصفية بين العينات المختلفة بحيث أن هذا الاختبار يعطي وصف دقيق لجميع أبعاد المقياس المستخدم ثم تم استخدام تحليل التمايز Discriminant Analysis على العينة لاظهار بعض الفروق والانتماءات التي تظهر بين الجموعات وعدد ونسبة كل فئة من هذه الفئات التي تنتمي اليها سواء مجموعتها الأصلية أو الجموعة المغايرة وتم إيجاد الدرجات المعيارية ـ التائية لمعرفة عدد الأفراد أو الحالات من العينة التي يظهر لديها النمط ونسبة وجوده بين أفراد العينة.



طريقة المقارنة:

قام الباحث بتوزيع مقياس أساليب التعلم لبعض أنماط الشخصية على أفراد العينــة المختارة عشوائياً ثم جمعت وصححت وقسمت إلى مجموعات على النحو التالي:

المجموع	عدد أقراد العينة	الجنس	المستوى	٦
	٧٤ طالبة	اناث	الصف الأول ثانوي	١
	٧٥ طالبة	וווי	الصف الثاني ثانوي أدبي	۲
	٦٧ طالبة	וטי	الصف الثاني ثانوي علمي	٣
	٤٧ طالب	ذكور	الصف الأول ثانوي	٤
	٧٥ طالب	ذكور	الصف الثاني ثانوي أدبي	٥
	۲۷ طالب	ذكور	الصف الثاني ثانوي علمي	٦
717				
٤٣٢			ا پنجے مــــوع	

ثم عملت المقارنة على الصفوف المتشابهه في التحصص من الجنسين وغير المتشابهة على النحو التالي:

عددها	المحموعة الثانية	عددها	المجموعة الأولى	
٧٤ طالب	طلاب الصف الأول ثانوي	٤ ٧ طالبة	طالبات الصف الأول ثانوي	1
٧٥ طالب	طلاب الصف الثاني أدبي	٥٧ طالبة	طالبات الصف الثاني أدبي	۲
٦٧ طالب	طلاب الصف الثاني علمي	٦٧ طالبة	طالبات الصف الثاني علمي	٣
٢١٦ طالب	جميع الطلاب	٢١٦ طالبة	جميع الطالبات	٤
٦٧ طالب	طلاب الصف الثاني علمي	٥٧ طالبة	طالبات الصف الثاني أدبي	٥
٧٥ طالب	طلاب الصف الثاني أدبي	٦٧ طالبة	طالبات الصف الثاني علمي	٦

وتم التوزيع بهذه الطريقة لتكون المقارنة أكثر شمولية ووضوح وينطبيق الحتبار T Test الاحصائى لمعرفة مدى الاتفاق أو الاحتلاف في الأنماط التي يقيسها المقياس المطبق. -

فقد ظهرت النتائج على النحو التالي بحيث تمكن الباحث من الاحابة على فروض البحث التي قام بصياغتها قبل تطبيق المقياس وهي:

الفرض الأول:

لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث في نمط (الانطواء والانبساط).

ومن التحليل نبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ١٥,٠ وذلك بالنسبة لجموع الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) في نمط الانطواء كما أنه لاتوجد فروق احصائية عند قيمة (ت) - ٦٨,٠ بين الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) في نمط الانبساط. انظر الجدول رقم (١-١)

جدول رقم (۱ - ۱)

قيمة ت	درجة المرية	الاتحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	التمط
٠,١٥	£ Y 9 , 9	۸,٣٦ ۸,٤٩	79,£0 79,##	Y17 Y17	طالبات المرحلة الثانوية طلاب المرحلة الثانوية	الانطوائي
۰,۲۸_	٤٢٩,٣٥	9,44	YY,V1	Y14	طالبات المرحلة الثانوية	الانبساطي
	•	1,,,1	74,40	۲1 %	طلاب المرحلة الثانوية	

وقد عملت مقارنة اضافية بين مجموعات الطلاب ومجموعات الطالبات حسب المستوى والتخصص المتشابه وغير المتشابة وظهر من ذلك أنه لا توحد فروق ذات دلالة احصائية حيث كانت قيمة (ت) ١,٦٧ للنمط الانطوائي وقيمة (ت) ١,٦٧ للنمط الانبساطي بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي. انظر الجدول رقم (١-٢)

جدول رقم (۱ - ۲)

قَيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	LASSE	العرنة	Leill
1,79	157,.	٧,٨٩	۳۰,٦٥	٧٤	طانبات الصف الأول ثانوي	الانطوائي
		٧,٩١	۲۸,۹۷	٧٤	طلاب الصف الأول ثانوي	
1,77_	150,9	۹,۱۸	71,71	٧٤	طالبات الصف الأول ثانوي	الانبساطي
		9,49	۲۳,۸٦	٧٤	طلاب الصف الأول ثاتوي	

ومن خلال إجراء المقارنة بين طالبات الصف الثاني أدبي وطلاب الصف الثاني أدبي تبين أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ٠,٤١ في نمط الانطوائي وعند قيمة (ت) -٦٨، في نمط الانبساطي. انظر الجدول رقم (١-٣)

جدول رقم (۱ - ۳)

قَيِمةَ تَ	درجة الدرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العينة	التبط
٠,٤١	1 £ £ , Y .	٧,٧١	٣٠,٦٩	٧٥	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	الانطوائي
		9,11	۳۰,۱۳	٧٥	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	
٠,٦٨_	1 £ 4 , Y .	9,50	۲۱,۳۹	٧٥	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	الانبساطي
		14,04	YY,£9	٧٥	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	

وثبت أنه لاتوحد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب وطالبات الصف الثاني ثانوي علمي في النمط الانطوائي عند قيمة (ت) -1,70 و كذلك لاتوحد فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات وطلاب الصف الثاني ثانوي علمي في نمط الانبساط عند قيمة (ت) 1,17. أنظر الجدول رقم (1-3)

جدول رقم (۱ - ٤)

درجة الحرية	الانحراف المعدادة	المتوسط	عددها	العينة	النمط
	۹,۰۳	¥4,V0	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	الانطوائي
,,,,,	۸,٤٣	YA,A£	٦٧	طلاب الصف الثاني علمي	
١٣١.٨	۹,٧٤	70, 77	٦٧	طانبات الصف الثاني علمي	الانبساطي
	1.,17	Y * , V 0	٦٧	طلاب الصف الثأني علمي	
	درجة الحرية ١٣١,٣٨	المعياري الحرية ٩,٠٣ ١٣١,٣٨ ٨,٤٣ ٩,٧٤	الحسابي المعباري الحرية ٩,٠٣ ٢٦,٧٥ ١٣١,٣٨ ٨,٤٣ ٢٨,٨٤ ٩,٧٤ ٢٥,٧٣	الحسابي المعياري الحرية الحرية (١٣١,٣٨ ،٣٩ ،٠٣١ ،٣٩٨ ،٠٣١ ،٠٣١ ،٠٣١ ،٠٣١ ،٠٣١ ،٠٣١ ،٠٣١ ،٠٣١	الحسابي المعياري الحرية الحرية طائبات الصف الثاني علمي ٢٧ م٠،٣ ٢٦,٧٥ مربة طائبات الصف الثاني علمي ٢٧ مربة ٨,٤٣ مربة طائبات الصف الثاني علمي ٢٧ مربة ٩,٧٤ مربة طائبات الصف الثاني علمي ٢٧ مربة ٩,٧٤ مربة ١٣١,٨

كما ثبت أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب القسم الأدبي وطالبات القسم العلمي في نمط الانطواء عند قيمة (ت) -7,77. وذلك عند مستوى دلالة -7,7 ما يظهر أن طلاب الصف الثاني ثانوي أكثر انطوائية من طالبات القسم العلمي. انظر الجدول رقم -7

جدول رقم (۱ - ٥)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة العرية	الانحراف المغياري	المتوسط الحسابي	lasse	الغيثة	التمط
٠,٠٢٨	۲,۲۲ _	۱۳۸,٤٩	۹,۰۳	Y 1, V0	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	الانطوائي
			۹,۱۱	۳۰,۱۳	٧٥	طلاب الصف الثاثي أدبي	

وتبين أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب الصف الثاني علمي وطالبات الصف الثاني أدبي في نمط الانطواء عند قيمة (ت) ١,٣٦ ولا توجد كذلك فروق ذات دلالة احصائية في نمط الانبساط عند قيمة (ت) -١,٤٣٠ انظر الجدول رقم (١-٢).

جدول رقم (۱ - ۲)

قيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	שנגגו	العرثة	التعط
١,٣٦	182,0	٧,٧١	٣٠,٦٩	٧٥	طالبات الصف الثاني أدبي	الانطوائي
		٨,٤٣	۲۸,۸٤	٦٧	طلاب الصف الثاني علمي	
1,24_	180,0	9,50	Y1, ~ 9	٧٥	طالبات الصف الثاني أدبي	الانبساطي
		1.,17	Y 7, V 0	٦٧	طلاب الصف التاني علمي	

وتبين أنه لاتوجد فروق احصائية بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثاني ثانوي أدبي في نمط الانبساط عند قيمة (ت) ١,٩٠. انظر الجدول رقم (١-٧)

جدول رقم (۱ - ۷)

قيمة ت	درجة	الإنجراف	المتوسط	عددها	العبثة	التمط
	العرية		الحسابي			2444)
1,9.	189,00	۹,٧٤	۲٥,٧٣	17	طالبات الصف الثاني علمي	الإنبساطي
		14,04	YY,£9	٧٥	طلاب الصف الثاني أدبي	

الفرض الثاني:

لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في نمط "العاطفي والمفكر".

ولاختبار صحة هذا الفرض في نمط المفكر ثبت أنه توجد فروق بين الطلاب ولاختبار صحة هذا الفرض في نمط المفكر ثبت أنه توجد فروق بين الطلاب والطالبات "عينة الدراسة" عند قيمة (ت) -3, 0, وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0, 0, انظر الجدول رقم 0

جدول رقم (۱ - ۸)

مستوى الدلالة	فيمة ت	درجة العرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددما	العينة	التمط
.,1	0,01_	£ 7 7, . 7	٤,٧	۸,۸۲	717	طالبات المرحلة الثانوية	المقكر
			٤,٦٣	11,10	414	طلاب المرحلة الثانوية	

تم تبين من المقارنات التفصيلية بين الصفوف المتشابهة وغير المتشابهة في التخصص مايلي:

وجد فروق احصائية عند قيمة (ت) -٣,٦٣ بين طالبات الصف الأول ثانوي وطلاب الصف الأول ثانوي في نمط المفكر وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٥٠٠٠ أنظر الجدول رقم (١- ٩)

جدول رقم (۱ - ۹)

مستوى الدلالة	فيمةت	درجة العربة	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العينة	النمط
٠,٠٠١	۳,۲۳_	1	٤,٣٨	۸,۸۹	٧٤	طالبات الصف الاول ثانوي	المقكر
			٣,9 ٤	11,7%	٧٤	طلاب الصف الاول تأتوي	

وثبت كذلك أن هناك فروقاً احصائية عند قيمة (ت) -٣,٨٦ في نمط المفكر بين طالبات الصف الثاني أدبي وطلاب الصف الثاني أدبي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٥٠٠٠. أنظر الجدول رقم (١-١٠)

جدول رقم (۱ - ۱۰)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة العرية	الاتحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عندها	اللمظ العينة
*,**1	٣,٨٦	154,40		۸,۷٦		المفكر طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي

وثبت كذلك ظهور فروق احصائية عند قيمة (ت) -7,1,0 في نمط المفكر بين طلاب الصف الثاني ثانوي علمي وطالبات الصف الثاني ثانوي علمي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة -7,0 أنظر الجدول رقم -1

جدول رقم (۲ - ۱)

ستوى الد لال ة		درجة العرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحمايي	عددها	العينة	النعط
	۲,۱۰	117,17	۳,٦٦ ٥,٣٩	۸,۸۲	۱۷ ۱۷	طالبات الصف الثاني علمي طلاب الصف الثاني علمي	

وظهرت كذلك هذه الفروق الاحصائية رغم احتلاف التخصص بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثاني ثانوي أدبي عند قيمة (r) . r , r وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة r , r أنظر الجدول رقم r)

جدول رقم (۲ - ۲)

-مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الإنحراف الععياري	المتوسط الحسابي	عددها	الغينة	الثمط
.,1	۳,۹۰_	184,7	٣,٦٦	۸,۸۲	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	المقكر
			1,07	11,01	۷۵	طلاب الصف الثاني أدبي	_

وظهرت كذلك الفروق في نمط المفكر بين طلاب الصف الثاني ثانوي علمي وطالبات الصف الثاني ثانوي أدبي عند قيمة (ت) -7,17 وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة -7,17 أنظر الجدول رقم -7

جدول رقم (۲ ـ ۳)

مستوى الدلإلة	قيعة ت	درجة العربة	الانحراف المعياري	المتوسط العسابي	מני עו	العيثة	النعط
٠,٠٣٣	۲,۱۲_	177,70	£,1V 0,79	A,V5	V0 %V	طالبات الصف الثاني أدبي طلاب الصف الثاني علمي	المقكر

حيث ظهر من خلال المقارنات السابقة للنمط المفكر أن الطلاب أكثر فكراً من الطالبات مما يعني أن الذكور يتمتعون بالتفكير والتروي والتكيف اللازم حسب المواقف أكثر من الاناث.

أما فيما يتعلق بالاجابة على الشق الثاني من الفرض الثاني فقد ظهرت فروق احصائية عند قيمة (ت) 5,05 بين طلاب وطالبات عينة الدراسة في النمط العاطفي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 5,05 انظر الجدول رقم 5,05

جدول رقم (۲ - ٤)

مستو ی الدلالة	قيمة ت	درجة العرية	الانحراف المغياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	النمط
.,1	٤,٥٤	£ Y V , £ £	٤,٠٦	11,07	717	طالبات المرحلة الثانوية	العاطفي
			٤,٣٩	17,77	۲13	طلاب المرحلة الثانوية	

ومن خلال المقارنة بين الفصول المتشابهة وغير المتشابهة في التخصص ثبت أنه توجد فروق احصائية عند قيمة (ت) 7,7 في النمط العاطفي بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة -0,0 أنظر الجدول رقم -1

جدول رقم (۲ - ٥)

مستوى الدلالة	قیمة ت	درجة العربة	الانحراف المعياري		عددها	العينة	النعط
.,1	٣,٧٤	14,98	٤,٢١	11,71	٧٤	طالبات الصف الأول تأنوي	العاطفي
			٣,٤٨	17,77	٧ ٤	طلاب الصف الأول ثانوي	

وثبت كذلك أن هناك فروقاً احصائية عند قيمة (ت) ٣,٤٠ في النمط العاطفي بين طلاب وطالبات الصف الثاني ثانوي أدبي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٥٠,٠٠ أنظر الجدول رقم (٢ - ٦)

جدول رقم (۲ - ۲)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة المرية		المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	الثمط
٠,٠٠١	٣, ٤٠	1 £ 4 , 14 .	٤,٠٩	12,04	٧٥	طالبات الصف الثاتي ثاتوي أدبي	العاطفي
			٤,٥٣	17,19	٧٥	طلاب الصف الثاني تأتوي أدبي	

وثبت كذلك من المقارنة التفصيلية بين عينة الدراسة أن هناك فروقاً احصائية عند قيمة (ت) 7,77 في النمط العاطفي بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثاني ثانوي أدبي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <0.0 أنظر الجدول رقم (7-7)

جدول رقم (۲ - ۷)

- مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعباري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	النمط
٠,٠٠٢	۳,۲۲	189,9	٣,٩٤	11,11	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	العاطفي
			٤,٥٣	17,19	٧٥	طلاب الصف الثاني أدبي	

كما لم تظهر أي فروق احصائية عند قيمة (ت) 0.00, في النمط العاطفي بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثاني ثانوي علمي بحيث لم تظهر دلالة احصائية بينهما. أنظر الجدول رقم (Y-1)

جدول رقم (۲ ـ ۸)

فيمة ت	درجة العرية	الاتحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	النعط
٠,٨٥	140,44	٣,٩٤	1 £ , £ A	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	العاطفي
		£,90	18,44	٦٧	طلاب الصف الثاني علمي	

ولم تظهر أي فروق احصائية عند قيمة (ت) ٩٨.٠. في نمط العاطفي بين طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي وطلاب الصف الثاني ثانوي علمي بحيث لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بينهما. أنظر الجدول رقم (٢-٩)

جدول رقم (۲ - ۹)

قيمة ت	درجة العرية	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العينة	التمط
٠,٩٨	177,90	٤,٠٩	14,00	٧٥	طالبات الصف الثاني أدبي	العاطفي
		٤,٩٥	۱۳,۸۲	٦٧	طلاب الصف الثاني علمي	

ويظهر خلال المقارنات السابقة في النمط العاطفي بين الطلاب والطالبات (عينة الدراسة) وجود فروق ذات دلالة احصائية وعندما تمت المقارنة بين المجموعات ثبت أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات وطلاب القسم العلمي كما لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات القسم الأدبي وطلاب القسم العلمي مما يوضح أهمية المقارنات التفصيلية في مثل هذه الحالات.

أما بقية المقارنات الأخرى فقد أظهرت بجانب المقارنة الكلية أن الاناث أكثر عاطفة من الذكور.

الفرض الثالث:

لاتوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في نمط "الخيالي والعلمي". ولاجراء اختبار صحة هذا الفرض ثبت من ذلك أنه لاتوجد فروق احصائية عند قيمة (ت) ١,٢٥ بين طلاب وطالبات "عينة الدراسة" في النمط الخيالي. انظر الجدول رقم (٢-١٠)

جدول رقم (۲ - ۱۰)

1,70	٤٢٨,٩٥	المعياري	الحسابي	Y17	طالبات المرحلة الثانوية	الخيالي

وباجراء مقارنات تفصيلية بين الفصول المتشابهة في التخصص والمستوى وغير المتشابهة من الجنسين تبين من ذلك أنه توجد فروق احصائية عند قيمة (ت) ٢,٠٤ بين طالبات الصف الأول ثانوي وطلاب الصف الأول ثانوي في نمط الخيالي وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ح،٠٠٠ مما يظهر أن الطالبات أكثر خيالاً من الطلاب. أنظر الجدول رقم (٣-١)

جدول رقم (۳ - ۱)

مستو ي الدلالة	قيمة ت	درجة العرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العينة	النمط
٠,٠٤٣	Y, 4 £	1 £ 4,47	0, £9	۱۲,۲۸	٧٤	طالبات الصف الأول تأنوي	الخيالي
			٤,٧٩	11,90	٧٤	طلاب الصف الأول تأنوي	

وثبت أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) -١٠,٠٢٠ بين طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي في النمط الخيالي. أنظر الجدول رقم (٣ - ٢)

جدول رقم (۳ - ۲)

قيمة ت	<u>درج</u> ة	الاعراف	المتوسط	عددها	العينة	الثمط
	الحرية	المعياري	الحسابي			
·,·Y_	۱۳۸,٤١	٤,٨٥	10,19	٧٥	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	الخيالي
		۳,۷۰	10,91	٧٥	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	

وثبت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) -١٣٠. بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي في النمط الخيالي. أنظر الجدول رقم (٣ - ٣)

جدول رقم (۳ - ۳)

قيمة ت	درجة العربة	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	التعط
٠,١٣_	144,4	£,VY	10,11	٦٧ .	طالبات الصف الثاني علمي	الخيالي
		0,41	10,97	۲٧	طلاب الصف الثاني علمي	

ولم تظهر أي فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) - ٠,٢٥٠ بين طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي وطلاب الصف الثاني ثانوي علمي في النمط الخيالي. أنظر الجدول رقم (٣ - ٤)

جدول رقم (٣ - ٤)

			` /	1	•	
قيمة ت	درجة العربة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	الغنينة	التعط
1,40_	1.47,9	0,44	10,77	٧٥	طانبات الصف الثاني أدبي	الخيالي
		٥,٦٨	10,97	٦٧	طلاب الصف الثاني علمي	

ولم تظهر أي فروق احصائية عند قيمة (ت) ٠,٤٠ بين في النمط الخيالي بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثاني ثانوي أدبي. أنظر الجدول رقم (٣ - ٥)

جدول رقم (۳ - ٥)

قيمة ت	درجة العربة	الاحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	(لغينة	النمط
٠,٤٠	۱۳۸,۷۰	£,VY	10,15	17	طالبات الصف الثاني علمي	الخيالي
		٤,٧٠	10,04	٧٥	طلاب الصف الثاني أدبي	

وبعد استخدام اختبار Test للمقارنة بين الطالبات والطلاب عينة الدراسة في النمط الخيالي تبين أنه لاتوجد فروق احصائية بين المجموعات ماعدا مجموعة الصف الأول ثانوي من البنين والبنات فقد ظهرت فروق احصائية ذات دلالة عند مستوى <٥٠٠٠ لصالح الطالبات وهذه الفرضية لم تثبت الا جزئياً.

واحابة على الجزء الثاني من الفرض الثالث ثبت أنه لاتوجد فروق ذات دلالة الحصائية عند قيمة (ت) - ١,٠٥٠ بين طلاب وطالبات "عينة الدراسة" في النمط العملي. أنظر الجدول رقم (٣ - ٦)

جدول رقم (۳ - ۲)

فيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العينة	التعظ
1,.0_	£ 7 7 , £	٤,٣٩	10,77	717	طالبات المرحلة الثانوية	العملي
		٤,٠٠	17,11	717	طلاب المرحلة الثاتوية	

وبإجراء المقارنات التفصيلية بين المجموعات تبين من ذلك أنه توجد فروق الحصائية عند قيمة (ت) -٢,٦٤ في النمط العملي بين طالبات الصف الأول ثانوي

وطلاب والصف الأول ثانوي. وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < 0.0 < 0.0 < 0.0 < 0.0 < 0.0 < 0.0 < 0.0 الإناث. أنظر الجدول رقم (< 0.0 < 0.0 < 0.0

جدول رقم (٣ - ٧)

مستو ی الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العرثة	الثمط
٠,٠٠٩	۲,٦٤_	1 £ 4, 1	٤,٣٦	10,10	٧٤	طالبات الصف الاول ثانوي	العملي
			٣,٨٥	17,98	٧٤	طلاب الصف الاول تأتوي	

كما لم يظهر أي فروق احصائية في النمط العملي بين طلاب وطالبات القسم الأدبي بحيث لم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ٢٤,٠ أنظر الجدول رقم (٣ - ٨)

جدول رقم (۳ - ۸)

قيمة ت	درجة العرية	الإنحراف المعياري	العتوسط الحسابي	عددها	العينة	Haill
٠,٧٤	124,0.	0,44	10,77	٧٥	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	العملي
		٤,٦٧	10,04	٧٥	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	

وبإجراء المقارنة بين طالبات الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثاني ثانوي علمي وطلاب الصف الثاني ثانوي علمي في النمط العملي ثبت أنه لم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ٨٦. أنظر الجدول رقم (٣- ٩)

جدول رقم (۳ - ۹)

قيمة ت	درجة العرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العينة	النعط
۰,۸۲	144,4	٣,٨٤	17,10	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	العملي
		٤,٣٨	10,01	17	طلاب الصف الثاثي علمي	

وعند إحراء المقارنة بين طالبات القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي في النمط العملي ثبت أنه لم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ٠٠,٣٨ . أنظر الجدول رقم (٣-١٠)

جدول رقم (۳ ـ ۱۰)

قيمة ت	درجة المرية	الانحراف	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	النمط
۰٫۳۸	177,47	٣,٨٤	17,10	۱۷	طالبات الصف الثاني علمي	العملي
		۳,۷۰	10,91	٧٥	طلاب الصف الثاني أدبي	

وبإجراء المقارنة بين طالبات القسم الأدبي وطلاب القسم العلمي في النمط العملي لم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ٤٦. أنظر الجدول رقم (٤ - ١)

جدول رقم (٤ - ١)

فَيِمةً ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	التعط
٠,٤٦	189,91	٤,٨٥	10,19	٧٥	طانبات الصف الثاني أدبي	العملي
		٤,٣٨	10,01	17	طلاب الصف الثاني علمي	

وبعد إحراء المقارنات بين المجموعات في النمط العملي اتضح أن هذه الفرضية لم تثبت الا حزئياً بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي بحيث اتضح أن الطلاب عمليين أكثر من الإناث.

الفرض الرابع:

لا يوجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في النمط "المرن والمنظم" ولإختبار صحة هذا الفرض تبين من ذلك أنه توجد فروق احصائية بين طلاب وطالبات "عينة الدراسة" في النمط المرن عند قيمة (ت) - ٤,٨٠٠ وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٥٠٠٠. أنظر الجدول رقم (٤ - ٢)

جدول رقم (٤ - ٢)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الإنحراف المعياري	العتوسط الحسابي	عددها	العيثة	النمط
.,1	٤,٠٨_	£10,7	٧,٢٥	14,77	Y 1 7	طالبات المرحلة الثانوية	المرن
			۸,۸۰	Y1,9 £	717	طلاب المرحلة الثانوية	

وبإجراء المقارنات التفصيلية بين المجموعات المتشابهة في التخصص من الجنسين وغير المتشابهة ثبت أنه توجد فروق بين الطلاب والطالبات في النمط المرن عند قيمة (ت) على التوالي -,7,1 - 7,7 - 7,5 - 7,7 - 7,7 - 7,7 - 7,7 - 7,7 - 7,7 - 7,7 وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <math><0,0,1 أنظر الجداول رقم (3-7)، (3-5).

جدول رقم (٤ - ٣)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة العرية	الاتحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	الغيثة	التمط
٠,٠٤٧	۲,۰۰_	184,48	٧,٦٢	19,.0	٧ ٤	طالبات الصف الاول ثأنوي	المرن
				Y1,4V	٧٤	طلاب الصف الاول ثانوي	

جدول رقم (٤ - ٤)

مستوى الدلالة	فيعة ت	درجة العرية	الالحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	الثمط
٠,٠٠٨	۲,۲۸_	179,77	۲,۰۱	١٨,٤٣	٧٥	طالبات الصف الثاتي تاتوي أدبي	المرن
			۸,۹۳	۲۱,۷۲	٧٥	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	

جدول رقم (٤ - ٥)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	النمط
٠,٠١٦	۲,٤٣_	18.7.	l	11,10	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي طلاب الصف الثاني علمي	

جدول رقم (٤ - ٢)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة العربية	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي		العينة	النمط
.,	۲,۰۳ _	189,9	۸,۱٤	14,40	17	طالبات الصف الثاني علمي	المرن
			۸,۹۳	۲۱,۷٦	٧٥	طلاب الصف الثاثي أدبي	

جدول رقم (٤ - ٧)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الدرية	الانحراف المغياري		عددها	العيثة	النبط
٠,٠٠١	۳,۲٦_	144,44	۲,۰۱	11,54	٧٥	طالبات الصف الثاني أدبي	المرن
			٧,٢٣	YY,.9	47	طلاب الصف الثاني علمي	

وبعد استخدام اختبار (Test) T للمقارنة بين الذكور والإناث من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في النمط المرن تبين أن الذكور أكثر مرونة من الإناث في جميع المقارنات حيث أتضح وجود فروق احصائية ذات مستوى دلالة ٥٠٠٠٠.

وإحابة على الشق الثاني من الفرض الرابع ثبت أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طالبات وطلاب عينة الدراسة في النمط المنظم عند قيمة (ت) 8,79 وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0,0 أنظر الجدول رقم 0,0

جدول رقم (٤ - ٨)

مستوى الدلالة	نب هٔ ت	درجة العرية	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	النعط
.,1	٤,٣٩	£ 7 7, q	٧,٠٧	44, £ 4	۲۱ ٦	طالبات المرحلة الثانوية	المنظم
			٧,٩٨	٣٦,٢ ٤	Y14	طلاب المرحلة الثانوية	

وبإجراء المقارنات التفصيلية بين المجموعات المتشابهة في التخصص والمستوى وغير المتشابهة من الجنسين ثبت أنه لاتوجد فروق احصائية في النمط العاطفي بين طالبات الصف الأول ثانوي وطلاب الصف الأول ثانوي بحيث لم تكن هذه الفروق ذات دلالة احصائية عند قيمة (ت) ١,٧٦. أنظر الجدول رقم (٤ - ٩)

جدول رقم (٤ ـ ٩)

فيمة ت	درجة العربة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	<u>hail</u> l
1,77	160,99	٧,٦٨	٣٩,٠٧	V £	طالبات الصف الأول ثانوي	المنظم
		٧,٦١	۳٦,٨٥	٧٤	طلاب الصف الأول ثانوي	

جدول رقم (٤ ـ ١٠)

مستو ي الدلالة	قيمة ت	درجة العربة	الإنجراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العينة	النمط
٠,٠٠٢	٣,١٩	177,01	0,70	89,88	٧٥	طالبات الصف الثاني تاتوي أدبي	المنظم
			۸,٧٩	٣٤,٠٠	٧٥	طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	

جدول رقم (٥ - ١)

مستوى الدلالة	فيمة	درجة العرية	الاعراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	النمط
٠,٠٠٩	۲,٦٥	۱۳۱,۸	٧,٧٥	٣9,٣٣	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	المنظم
			٧,٤٩	٣٥,٨٤	٦٧	طلاب الصف الثاني علمي	

جدول رقم (٥ - ٢)

مستوى الدلالة	فيمة ت	درجة العربية	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	التمط
.,.19	۲, ٤ ۰	189,97	٧,٧٥	٣٩,٣٣	٦٧	طالبات الصف الثأني علمي	المنظم
			۸,۷۹	٣٦,٠٠	٧٥	طلاب الصف الثاني أدبي	

جدول رقم (٥ - ٣)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة العرية	الاحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عددها	العيثة	النعط
٠,٠٠١	٣,٥٧	177,5	0,40	٣٩, ٨٧	٧٥	طالبات الصف الثاني أدبي	المنظم
			٧,٤٩	40,15	٦٧	طلاب الصف الثأني علمي	

وبعد استخدام اختبار (Test لاحراء المقارنات التفصيلية والكلية اتضح في غالبها أنه توجد فروق احصائية ذات مستوى دلالة <٥٠,٠٠ بين الطلاب والطالبات تثبت أن الطالبات أكثر تنظيماً من الطلاب.

ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي فلم تظهر أي فروق ذات دلالة احصائية في النمط المنظم بين المجموعتين وهذا يوضح أهمية المقارنات التفصيلية لتكون الصورة واضحة وجلية.

و لم يغفل الباحث من إجراء مقارنات بين نفس الجنس لمعرفة وجود فوارق من عدمها لإظهار ذلك أمام القارئ الكريم. وبعد اجراء المقارنة باستخدام اختبار (T Test) ثبت أنه توجد فروق احصائية في النمط العاطفي بين طلاب القسم الأدبي والقسم العلمي. عند قيمة (ت) -3, 7, وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة احمائية أن طلاب القسم الأدبي. أنظر الجدول رقم (6 - 8)

جدول رقم (٥ - ٤)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة العربة	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي		نمط العينة	11
٠,٠٤٢	۲,۰٤_	174,47	٤,٥٣	17,19	٧٥	اطفي طلاب الصف الثاني ثانوي أدبي	الع
			٤,٩٥	۱۳,۸۲	٦٧	طلاب الصف الثاني ثانوي علمي	

كما لم تظهر أي فروق احصائية في الأنماط (المرن، المنظم، المفكر، الخيالي، العملي، الإنطوائي، الانبساطي) بين الطلاب الذكور في القسم العلمي والأدبي. عند قيمة (ت) على التوالي -37.00, 1,710,

جدول رقم (٥ - ٥)

قيمة ت	درجة	الالحراف	المتوسط	عددها	الغيثة	النبط
-	ر. المرية	المعياري	الحسابي		المودة	AAU)
٠,٧٤_	۱۳۸,۷	۸,۹۳	41,74	٧٥	طلاب القسم الأدبي	المرن
		٧,٢٣	44,.9	47	طلاب القسم العلمي	
٠,١٢	189,7	۸,۷۹	٣٦,٠	٧٥	طلاب القسم الأدبي	المنظم
		٧,٤٩	40,12	٦٧	طلاب القسم العلمي	
1,71	179,0	٤,٥٣	11,01	٧٥	طلاب القسم الأدبي	المقكر
		0,79	1.,£9	47	طلاب القسم العلمي	
٠,٤٩_	174,0	٤,٧٠	10,07	٧٥	طلاب القسم الأدبي	الخيالي
		0,71	10,97	٦٧	طلاب القسم العلمي	
٠,٥٤	1 4 9 , 9	۳,٧٠	10,91	٧٥	طلاب القسم الأدبي	العملي
		٤,٣٨	10,01	٦٧	طلاب القسم العلمي	
٠,٨٨	۱۳۹,۸	۹,۱۱	٣٠,١٣	٧٥	طلاب القسم الأدبي	الانطوائي
	-	٨,٤٣	۲۸,۸٤	٦٧	طلاب القسم العلمي	
٠,٧٢_	179,7	1.,04	YY,£9	٧٥	طلاب القسم الأدبي	الانبساطي
		1.,11	14,40	47	طلاب القسم العلمي	

وبإجراء المقارنة بين الإناث في القسمين العلمي والأدبي تبين أن هناك فروقاً احصائية في النمط الإنبساطي عند قيمة (ت) - ٢, ٦٩ وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة <٥٠,٠ يظهر منها أن طالبات القسم العلمي أكثر انبساطية من زميلاتهن في القسم الأدبي. أنظر الجدول رقم (٥- ٢)

جدول رقم (٥ - ٦)

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية		المتوسط الحسابي	عددها	للمظ العيلة	
٠,٠٠٨	Y,79 _	187,17	9,50	۲۱,۳۹	٧٥	الانبساطي طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي	
			9,75	40,74	ኣ∨	طالبات الصف الثاني ثانوي علمي	

كما ثبت أن هناك فروقاً احصائية بين الإناث في النمط الإنطوائي عند قيمة (T, V, V, V) وهذه الفروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (T, V, V) طالبات القسم الأدبي أكثر انطوائية من زميلاتهن في القسم العلمي. أنظر الجدول رقم (V - V)

جدول رقم (٥ - ٧)

مستوي	قيمة	درجة	الانحراف	المتوسط	عددها	العينة	النمط
الدلالة	J.	الحرية	المعياري	الحسابي			
٠,٠٠٦	۲,۷۸	14.3	٧,٧١	٣٠,٦٩	٧٥	طانبات الصف الثاني ثانوي أدبي	الانطوائي
	,		۹,۰۳	Y3,Y0	17	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي طالبات الصف الثاني ثانوي علمي	

و لم تظهر أي فروق احصائية في بقية المقارنات بين الإناث في التخصص العلمي والأدبي في الأنماط التالية (المنظم العاطفي، المفكر، الخيالي، العملي، المرن) بحيث لم يظهر أي فروق احصائية عند قيمة (ت) على التوالي ٢٠,١٧، ، -١٠،١٥، ، -٠,١٠٠.

وعند هذه القيم لم يكن هناك فروق احصائية ذات مستوى دلالة. أنظر الجدول رقم (٥- ٨)

جدول رقم (٥ - ٨)

قيمة ت	درجة العربة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدها	العينة	النمط
٠,٤٧	17.,87	0,70	٣٩,٨٧	٧٥	طالبات الصف الثاني أدبي	المنظم
		٧,٧٥	79,77	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	
٠,١٤_	189,8.	٤,٠٦	11,04	٧٥	طائبات الصف الثاني أدبي	العاطفي
		٣,٩٤	1 £ , £ A	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	
٠,٠٩	189,97	1,17	۸,٧٦	٧٥	طالبات الصف الثاني أدبي	المقكر
		٣,٦٦	۸,۸۲	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	
۰,۱۳_	189,59	0,47	10,77	٧٥	طانبات الصف الثاني أدبي	الذيالي
		٤,٧٢	10,16	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	
., 40_	184,5.	٤,٨٠	10,19	٧٥	طالبات الصف الثاثي أدبي	العملي
		٣,٨٤	14,10	٦٧	طالبات الصف الثاني علمي	
٠,٣٥_	14.,0	۲,۰۱	١٨,٤٣	٧٥	طالبات الصف الثاني أدبي	المرن
		۱۸,۱٤	11,10	17	طالبات الصف الثاتي علمي	•

التمايز

وباستخدام تحليل التمايز Discrimnant Analysis وذلك من أجل السراء الدراسة بمزيد من البحث والتحليل من مختلف الجوانب، وجد أن هناك فروقاً بين الذكور والاناث من عينة الدراسة في أنماط التعلم التالية: المفكر والمنظم والعملي، والانطوائي والانبساطي. انظر الجدول رقم (٢٩)

جدول رقم (۲۹)

ملاحظات	مستوى الدلالة	قيمة ولكز لامبدا	النمط أو الاسلوب
دالة إحصائياً	*,***1	٠,٩٣	المفكر
دالة إحصائياً	*,***	٠,٨٩	المنظم
دالة إحصائياً	*,***	٠,٨٩	العملي
دالة إحصائياً	*,***1	٠,٨٨	الانطوائي
دالة إحصائياً	*,**1	٠,٨٨	الانبساطي

جدول رقم (۳۰)

معامل التمايز	الجنس	معامل التمايز	الجنس	النمط أو الإسلوب
٠,٦٥	ڏکور	٠,٧١	اناث	المنظم
٠,٤٣	ڏکور	٠,٣١	اثاث	المفكر
٠,٥٨	ڏکور	٠,٥٥	اتاث	العملي
٧,٢٤	ڏکور	٧,١٨	اناث	الانطوائي
٦,١١	ڏکور	٦,٠٧	اثاث	الانبساطي
197,89_		190,8		المعامل المتصل

ويوضح الجدول رقم (٣٠) معامل الاتصال بين مجموعة الذكور ومجموعة الاناث من العينة

ويوضح الجدول رقم (٣١) دالة التمايز بين الذكور والاناث

ملاحظة	مستوى الدلالة		کا۲	قيمة ولكر لاميدا	ارتباط التمايز	النسبة التراكمية	ئسبة التباين	***************
دالة احصائياً	.,1	0	01,77	۰,۸۹	٠,٣٤	Z1	//···	۰٫۱۳

من استخدام تحليل التمايز ظهر أن هنالك دالة تمايز واحدة تميز الذكور عن الاناث وتفسر دالة التمايز هذه ١٠٠٠٪ من نسبة التباين بين أفراد العينة من الذكور والاناث وقد كانت دالة عند مستوى دلالة < ٠٠٠٠٠

وتتألف دالة التمايز هذه من النمط المنظم والذي يرتبط بالدالة سلبياً والنمط المفكر والنمط العملي والانطوائي والانبساطي والذين يرتبطون بدالة التمايز إيجابياً انظر الجدول رقم (٣٢).

جدول رقم (۳۲)

نوع الارتباط	معامل ارتباط دالة التمايز	النمط
سالب	٠,٦٧	المنظم
موجب	٠,٧٤	المقكر
موجب	٠,١٨	العملي
موجب	٠,٦٥	الانطوائي
موجب	٠,٥٣	الانبساطي

ويظهر الجدول رقم (٣٢) مدى الارتباط بين بعض أنماط التعلم وهي المنظم والمفكر والعملى والانطوائي والانبساطي ونوعية هذا الارتباط.

ويوضح الجدول رقم (٣٣) دالة التمايز حسب متوسط المجموعتين والتي تتكون من الذكور والاناث:

ملاحظات	الدالة	نوع العيثة
سالبة	٠,٣٥_	الاناث
موجبة	٠,٣٥	الذكور

حدول رقم (۲۴)

% ** 0, *	٧٦	/\7£,A	1 : .	717	إثاث
% ٣ 9,£	٨٥	/, 1 . , 1	۱۳۱	Y17	ڏکور

ويتضح من الجدول السابق أن بعض الطالبات ينتمين إلى مجموعة الطلاب في طريقة التعلم لانماط الشخصية المكتسبة من البيئة وهذه النسبة كبيرة إلى حدما حيث بلغت حوالي ٢٥,٢/من اجمالي البنات.

ويظهر في الجدول أن هناك بعض الطلاب الذين يشتركون مع الاناث في طريقة التعلم لانماط الشخصية إذا ظهرت نسبة هؤلاء ٣٩,٤٪.

وقد أُجريت المقارنة بين الانساث من القسم العلمي والأدبي. واتضح أن هناك فروقاً دالة احصائياً في دالة واحدة فقط حسب ما يظهر في الجدول رقم (٣٥).

الجدول رقم (٣٥)

مستوى الدلالة	درجة العربة	یا ۲	ولكز لأميدا	ارتباط التمايز	النسبة التراكمية		
.,0	١	٧,٦٤	٠,٩٤	٠,٢٣	// 1	///	٠,٠٥٦

من استخدام تحليل التمايز ظهر أن هناك دالة تمايز واحدة تميز طالبات الأدبي عن طالبات العلمي وتفسير دالة التمايز هذه ١٠٠٪ من نسبة التباين بين أفراد عينة الاناث وقد كانت دالة عند مستوى دلالة < ٠٠,٠٠٠.

وقد كانت دالة التمايز حسب المتوسط بين طالبات القسم الأدبي وطالبات القسم العلمي من العينة تربط بالموجب مره وبالسالب مرة أخرى.

القسم الأدبي بنات موجبة القسم الأدبي بنات -٢٢٢٧٥، سالبة القسم العلمي بنات -٢٤٩٣٤، سالبة

توضح أن طالبات القسم الأدبي أكثر انطوائية بينما طالبات القسم العلمي أكثر انبساطية. ويوضح من جدول رقم (٣٦) انتماء كل مجموعة لمجموعة المجموعة الأحرى.

جدول رقم (٣٦)

النسبة	عدد ما ينتمي للمجموعة المغايرة	التسبة	عدد ماينتمي للمجموعة الفعلية	عدد الحالات	القينم
. %. ٤ .	۳.	/, 1 .	£0	٧٥	الأدبي
%££,A	۳.	1,00,4	۳۷	٦٧	العلمي

ويتضح من الجدول رقم (٣٦) أن الفروق في اكتساب أنماط أو أساليب التعلم للشخصية من البيئة بين الاناث في القسمين العلمي والأدبي متقاربة حيث ينتمي كل منها بنفس النسبة تقريباً.

كما أحريت الدراسة كذلك على عينة الذكور من طلاب القسم العلمي والأدبي واتضح أن هناك دالة تمايز في الأنماط التالية: العاطفي، المفكر، والانطوائي.

حيث يرتبط النمط المفكر والعاطفي بدالة التمايز إيجابياً بينما يرتبط نمط الانطوائي سلبياً بدالة التمايز. انظر الجدول رقم (٣٧)

ويوضح الجدول التالي معامل التمايز لكل بعد من هذه الأبعاد.

جدول رقم (۳۷)

معامل التمايز	النمط والاسلوب
7,1717	العاطقي
1, 294.7	المفكر
·, £ Y £ · Y_	الانطوائي

ويوضح الجدول رقم (٣٨) دالة التمايز بين الذكور من طلاب القسم العلمي والأدبي.

جدول رقم (۳۸)

درجة مستوى الحرية الدلالة	کا۲	ولكز لاميدا	ارتباط التمايز	النسبة التراكمية		الجذور الكامنة
·, · ٣٣٤ ٣	۸,۷۰۸۱	٠,٩٣٩٠٦١٨	., Y £ \ \ 0 \ \ \	Z1	7.1	٠,٠٦٤٨٩

من استخدام تحليل التمايز ظهر أن هناك دالة تمايز واحدة تميز طلاب الأدبي عن طلاب العلمي وتفسر دالة التمايز هذه ١٠٠٠٪ من نسبة التباين بين افراد عينة الذكور وقد كانت دالة عند مستوى دلالة < ٠٠٠٠٠

أما دالة التمايز حسب متوسط المجموعتين للطلاب فهي ـ٧٠٩٠٠٠. للأدبي و٢٦٧٦٢، للعلمي.

ويوضح الجدول رقم (٣٩) مدى انتماء كل قسم للقسم نفسه أو للقسم الاخر ونسبة الانتماء بين العينة من الذكور.

حدول رقم (۳۹)

فايرة النسية	اينتمي للمجموعة الم	طية النسبة عدده	ما ينتمي للمجموعة الله	عدد الحالات عدد	القسم
£ Y, Y	. **	٥٧,٣	£ \mathcal{Y}	٧٥	الأدبي
٤١,٨	۸۸	٥٨,٢	٣٩	17	العلمي

و بتطبيق تحليل التمايز بين نتائج طالبات الصف الثاني الثانوي بقسميه الأدبي والعلمي وطلاب الصف الثاني ثانوي بقسميه الأدبي والعلمي اتضح أن هناك فروقاً في عدة أنماط من انماط التعلم. انظر الجدول رقم (٤٠)

جدول رقم (٤٠)

	مستوى الدلالة	قيمة فا	نمط المقارنة	العينة
دالة احصائياً	*,***Y	0,7777	العاطفي	طالبات الصف الثاني ثانوي أدبي
دالة احصائياً	*,**1	1.,71	المنظم	مع
دالة احصائياً	1,111	11,49	المقكر	طلاب القسم الأدبي
دالة احصائياً	.,1	٧,٦٧٢٤	الانطوائي	
دالة احصائياً	.,9	٤,٣٢،	العاطفي	طالبات الصف التاتي تأنوي أدبي
دالة احصائياً	٠,٠٠١	1 . , £ 4	المثظم	مع طلاب الصف الثاني ثانوي
دالة احصائياً	٠,٠٠٠٧	٧,٣٩	المقكر	علمي
دالة احصائياً	٠,٠٠٢	0,.181	الانطوائي	
دالة احصائياً	4	٦,٩٠	المنظم	طالبات القسم العلمي
دالة احصائياً	٠,٠٠١	1.,.4	المقكر	مع طلاب القسم الأدبي
دالة احصائياً	*,***	1 + , 1 £ £	الانطوائي	
دالة احصائياً	٠,٠٠١	۸,۱،٤٧	العاطفي	
دالة احصائياً	٠,٠٠٧	٧,١٩	المنظم	طالبات القسم العلمي مع
دالة احصائياً	٠,٠٠٢	۲,۱۰	المفكر	طلاب القسم العلمي
دالة احصائياً	٠,٠٠٨	0,4991	الانطوائي	
دالة احصائياً	٠,٠٠٠٢	0,7747	العاطفي	
دالة احصائياً	.,.£19	۲,۷۷۱۸	الانطوائي	طالبات الصف الثاني أدبي
				مع طالبات الصف الثاني علمي
دالة احصائياً	٠,٠٥٢١	7,8871	العاطفي	طلاب الصف الثاني أدبي
				مع طلاب الصف الثاني علمي

و لم يظهر أي فروق دالة احصائياً بين الطالبات والطلاب في بعض الانماط انظر الجدول رقم (٤١)

جدول رقم (13)

	قيمة فا	النمط	العينة
غير دالة احصائياً	., ۲ ۲ ۸ . 1	المنظم	طالبات القسم الأدبي
غير دالة احصائياً	17747	المقكر	مع طالبات القسم العلمي
غير دالة احصائياً	7,1191	العاطفي	
غير دالة احصائياً	٠,١٦٧	المنظم	طلاب القسم الأدبي. مع
غير دالة احصائياً	•,	المقكر	طلاب القسم العلمي
غير دالة احصائياً	1,1101	الانطوائي	طلاب القسم الأدبي مع طلاب القسم العلمي

و لم يظهر تحليل التمايز أي فروق في أنماط العملي والخيالي والانبساطي بين طالبات الصف الثاني ثانوي بقسميه الأدبي والعلمي وطلاب الصف الثاني ثانوي بقسميه الأدبى والعلمي.

واتضح من ذلك الارتباط بين الأنماط بعد التدوير حيث كونت الأبعاد الثمانية أربع أبعاد قطبية ارتبط كل نمط بنمط أحر كما يوضحه الجدول رقم(٤٢).

جدول رقم (۲٤)

۲	Y	1	النمط
. , 7 £	٠,٤٣	·,oY_ *	المنظم
٠,٢٩_	٠,٤١_	*, £9 *	المرن
٠, ٠ ٣_	٠,٠٣	٠,١٣_ *	العملي
٠,٠٣	٠,٠٣ .	*,17 *	الخيالي
٠,٠١_	٠,٨٣ *	٠,١٤	العاطفي
٠,٠٢_	٠, ٦٩_ *	٠,٢١	المفكر
٠,٩٤ *	٠,٠٤	٠,١٢	الانطوائي
*, * \ 9 *	٠,٠٣_	_+, + Y	الانبساطي

جدول رقم (٤٣)

طلاب القسم العلمي	طلاب القسم الأدبي	طالبات القسم	طالبات القسم الأدبى	المجموعات التي تنتمي إلى العينة وعددها
٩	٧.	۲۳	74	طالبات الصف الثانى
717	% ٢٦, ٧	% ٣. ,٧	% ٣. ,٧	: ثانوي أدبى ٥٧
١.	11	٣.	١٦	طالبات الصف الثاثي
%1£,9	%17,£	% £ £ , A	% ٢٣, ٩	علمي ٦٧
۲.	٣١	٨	١٦	طلاب القسم الأدبي
% ٢٦, ٧	1,41,4	%1.,v	% ٢١, ٣	٧٥
19	19	۱۳	١٦	طلاب القسم العلمي
% Y A , £	% Y A , £	%19,£	% ٢ ٣,٩	77

ويظهر من الجدول رقم (٤٣) عدد العينة من كل تخصص بالمرحلة الثانوية وعدد ما ينتمي للشعب الأخرى من البنين والبنات ويلاحظ أن هنالك تداخلاً كبيراً في طرق اكتساب الأنماط التعلمية للشخصية بين أفراد العينة من الذكور والاناث وخاصة في نفس التخصص.

جدول رقم (٤٤)

مستوى	درجة	یا ۲	ولكز	معامل ارتباط	الثميية	نسبة	الجذور	دالة
الدلالية	الحرية		لأميدا	الثمايز	التراكمية	التباين	الكامنية	التمايز
٠,٠٠٠١	1 Y	00,104	٠,٨٢٠	٠,٣٦١	٧١,٧٦	٧١,٧٦	1,189	١
٠,٠١٣	٦	17,190	٠,٩٤٣	٠,١٨٩	۸۹,٦٦	17,89	٠,٠٣٧	۲
٠,٠٥	۲	0,941	٠,٩٧٨	٠,١٤٥	1	1.,7%	٠,٠٢١	٣

ويوضح الجدول مستوى الدلالة بين مجموعة المقارنة بين طالبات الثانوية بقسميها الأدبي العلمي مما يظهر ان هناك فروقاً في أنماط التعلم.

وبعد اجراء وتطبيق اختبار Test ومعرفة الفروق في أساليب التعلم لبعض أنماط الشخصية بين الذكور والاناث من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وألتي سبق ذكرها رأى الباحث أن يستخدم اسلوب إحصائي آخر للمقارنة من أجل أن تكون المقارنة أكثر ايضاحاً وتحديداً بالعدد والنسبة لكل نمط من الأنماط فقام الباحث باستخدام اسلوب احصائي وذلك بتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية تائية عن طريق استخدام قانون =

(Oakland, 1996)

وقد حدد صاحب المقياس فئات معينة حسب الدرجة التائية التي يحصل عليها كل فرد حيث ذكر أن من يحصل على أقبل من ٥٠ درجة تائية لا يمكن التنبؤ بالنمط لديه ومن خلال الجداول الثائية رأى الباحث أن هناك بعض الحالات التي لم تحصل على درجة يمكن التنبؤ بها في نمط من الأنماط المتقابلة التي يمثلها المقياس كما أن هناك حالات ظهرت متعادلة في القوة في النمط والنمط المقابل فتم استبعادها في مناقشة النتائج انظر الجدول رقم "٥٥".

جدول رقم (٥٤)

انجموع	عدد الحالات المتعادلة في النمط	عدد الحالات الأقل من ٥٠ في النمط	الحنس	النمط
١.	۲	٨	ذكور	المرن والمنظم
٦	١	٥	اناث	
۲	•	۲	ذكور	العاطفي والمفكر
٥	•	٥	اناث	
11	1	١.	ذ كور	الخيالي والعملي
١٢	۲	١.	اناث	
١.	0	٥	ذكور	انطوائي والانبساطي
11	٧	٤	اناث	

و بعد ذلك تم تحديد عدد الأفراد الذين يبرز لديهم النمط والنسبة المئوية لكل غط والنمط الذي يقابله انظر الجدول رقم (٤٦).

جدول رقم (٢٤)

النسبة	الغدد	نوع النمط	الحنس	عدد الحالات	النمط	
%07	110	مرن	ذكور	7.7	المون والمنظم	
% £ £	91	منظم				
% * Y	YY	مرن	اناث	۲۱.	المرن والمنظم	
% \ ٣	144	منظم				
%£¥	٩.	عاطفي	ذكور	YIE	العاطفي والمفكو	
%oA	178	مفكر			العد عي رسد ر	
/1.	177	عاطفي	اناث	711	العاطفي والمفكر	
%£ •	٨٤	مفكر				
%. £0	9.7	خيالي	ذكور	Y . 0	الخيالي والعملي	
%00	117	عملي			پ پ ک	
% £ A	٩٨	خيالي	اناث	Y • £	الخيالي والعملي	
% o ¥	1.7	عملي			<u> </u>	
7. £ 9	1	انطوائي	ذكور	7.7	الانطوائي والانبساطي	
%01	١٠٦	انبساطي			ا ا	
%o£	11.	انطوائي	اناث	7.0	الانطوائي والانبساطي	
% £ ٦	90	انبساطي			الا تطواني والد جست عي	

ومن الجداول الخاصة بحساب الدرجة التائية (حدول رقم ٢٦) يظهر أن نسبة الحالات التي ظهر فيها النمط الانبساطي لدى الطالبات ٢٦٪ ولـدى الطلاب ١٥٪ وهذه النتائج تقل قليلاً عما توصل إليه Thomas Oakland حيث ذكر أن ٥٦٪ أفراد عينة البحث يفضلون هذا النمط ومدلول هذا النمط من الناحية التربوية كما ذكر ذلك Thomas Oakland ، 1996 ترجمة شافي عبدالجليل مايلي:

ان هذه الفئة يمكن أن تعمل داخل مجموعات كبيرة أو صغيرة في المدرسة من المعلمين والطلاب وخاصة من يستمعون اليهم.

كما أنها تفضل تهجي الكلمات والتحليل والتاريخ عندما يقدم من قبل المعلم.

- ٢) يفضل أصحاب هذا النمط من الطلاب التعاون في حل الواجبات.
 - ٣) يحبذ الطلاب من أصحاب هذا النمط دروس الالقاء والتعبير.
- ٤) أصحاب هذا النمط لا يشعرون بالملل عندما ينتقل المعلم من موضوع لموضوع
 آخر.
 - ٥) يفضل أصحاب هذا النمط من الطلاب انهاء الواجبات على مراحل.
 - ٦) أصحاب هذا النمط يتعلمون عن طريق المحاولة والخطأ.
- ٧) يتوصل أصحاب هذا النمط إلى الاجابات للأسئلة الموجهة اليهم بعد أن يبدؤون حديثهم "أي يحاول التحدث قبل معرفة الاجابة".
 - ٨) يحظى أصحاب هذا النمط بالاهتمام من قبل المعلمين.
 - ٩) يحاول أصحاب هذا النمط من الطلاب أن يؤثروا في البيئة المحيطة بهم.
 - ١٠) من نقاط الضعف لدى أصحاب هذا النمط أنهم:

أ_ لا يتفاعلون مع المحاضرات.

ب ـ لا يفضلون أداء الواجبات انفرادياً.

حـــ لايفضلون المشاريع المعقدة والتي تستغرق وقتاً طويلاً.

د ـ لايرغبون في الأنشطة التي لا يسمح لهم فيها بالمشاركة.

ه_ لايفضلون الانصات لفترة طويلة من الزمن.

أما النمط الانطوائي فيظهر من تحليل النتائج أن نسبة ظهور النمط بين أفراد العينة لدى الطالبات ٥٥ لله ولدى الطلاب ٤٩٪، بينما في دراسة Thomas Oakland فإن من المتوقع أن يكون ٣٥٪ من أفراد العينة يفضلون النمط الانطوائي.

ومن خــ لال ذلك يظهـر أن نسبـة الانطوائية في عينة البحـث أكثر منها في دراسة Thomas Oakland وهذا قد يرجع إلى العادات والتقاليد السائدة في المحتمع حيث أن طبيعة المحتمع تختلف عنها في المحتمع الأمريكي، سواء من الناحية الدينية أو الاجتماعية.

ويميز أصحاب هذا النمط من الطلاب داخل الفصل كما يرى Thomas Oakland ترجمة شافي عبدالجليل مايلي:

- ١) يفضلون العمل داخل الفصل بمفردهم.
- ٢) يفضلون دروس القراءة والكتابة والبحث.
 - ٣) يفضلون العزلة والخصوصية.
- ٤) يفضلون أن يلعبون دور المنافس في الأعمال المشتركة.
- ه) يفضلون أن يسبقهم ثلاثة أو أكثر من الطلاب في حالة إلقاء دروس التعبير.

- ٦) يتضجرون من تدخل الأخرين أثناء الاجابة من قبلهم.
 - ٧) يفكرون قبل الاجابة.
 - ٨) يعملون وفق جداول أو رموز تحدد ماذا سيفعلون.
- ٩) يعملون بتأني أثناء حل الواجبات للوصول إلى النتائج.
 - ١٠) يفضلون أن يعملوا بطريقتهم الخاصة دون ضغوط.
 - ١١) يحبون العمل في المكتبة والأماكن الهادئة.
 - ١٢) يسعون لتحقيق مصالحهم كاملة.
 - ١٣) يفضلون العمل في مجموعات صغيرة.
 - ١٤) يفكرون عندما يستمعون لأي محاضرة.
 - ٥١) يحاولون تعلم المفاهيم قبل البدء في حل الواجبات.
- ١٦) يحبذون العمل على الكمبيوتر أو أي أداة علمية أخرى.
 - ١٧) يفضلون الأعمال الكتابية لا الأعمال الشفوية.
 - ١٨) ويؤخذ على أصحاب هذا النمط ما يلي:
 - ١ _ العزلة عن الأعمال الجماعية.
 - ٢ ـ لايفضلون التصفح السريع للدروس.
 - ٣ ـ لايحبذون القصص والتعبير الشفوي.
 - ٤ _ لايحبذون حالات الفوضى والتشويش.
 - ٥ _ لايثقون في الأحرين.

ومن خلال استعراض نتائج وتحليل النمطين السابقين يظهر أن هناك من يفضل الاختبارات التحريرية بين طلاب المدرسة.

أما النمط العملي فقد ذكر Thomas Oakland أن ٦٠٪ من الطلبة يفضلون هذا النمط. وفي هذه الدراسة يفضل هذا النمط ما نسبته من الطالبات ٥٢٪ ومن الطلاب ٥٥٪.

ويتضح أن الطلاب والطالبات يكتسبون النمط العملي من البيئة تقريباً بنفس النسبة مع فارق بسيط لصالح الطلاب.

وأصحاب هذا النمط من الطلاب كما ذكر Thomas Oakland, 1996 ترجمة شافي عبدالجليل يفضلون مايلي:

- ١) الأعمال التي تبدأ بالبسيط إلى المعقد من المشكلات.
- ٢) المساعدة في الأعمال التي تحتاج إلى معلومات دقيقة أو تفصيلية أو تجريبية.
 - ٣) أن يعطوا أمثلة واستشهادات على أفكارهم.
- إن يعطوا تفسيرات مما يلاحظونه في العالم الخارجي على اجاباتهم
 للأسئلة.
 - ٥) الدروس المباشرة والتي تهتم بالتفصيلات.
 - ٦) يرغبون أن يعرفوا كيف يصحح المعلم الدروس.
 - ٧) يسعون إلى الوصول إلى أهداف محسوسة.
 - ٨) يحبذون الاجابة بنعم أولاً.

- ٩) يتفاعلون مع الحوافز والجوائز المقدمة من المعلم.
 - ١٠) ويؤخذ على هذا النمط مايلي:
 - أ ـ لايحبذون الدروس التي تقوم على النظريات.
 - ب _ لايحبذون الأسئلة غير المباشرة.
- حـ لا يحبذون الأعمال التي ليس لها تطبيقات عملية.
 - د _ لايحبذون العبارات غير المفهومة.
- هـ ـ لايحبذون المحاضرات التي لا يصاحبها توضيح حسي.
 - و _ لايحبذون الأعمال التي ليس لها غاية أو هدف.
 - د_ لا يحبذون التعامل مع الأشياء الغامضة.
 - ر ـ لايحبذون إتباع الخطوات المحددة من قبل المدرس.

أما النمط الخيالي فقد ذكر Thomas Oakland أن ٣٥٪ من الطلبة يفضلون هذا النمط.

بينما في الدراسة الحالية فإن ٤٨٪ من الطالبات و ٤٥٪ من الطلاب يفضلون هذا النمط وأشار 1996 Thomas Oakland ترجمة شافي عبدالجليل إلى أن أصحاب هذا النمط داخل الفصل يتصفون بما يلي:

- ١) دراسة المفاهيم قبل تطبيقها.
- ٢) أن تكون الواجبات أسئلة مفتوحة.
 - ٣) يفضلون دروس القراءة والكتابة.
- ٤) يفضلون دراسة الأفكار والمفاهيم والنظريات.

- ٥) اكتساب مهارات جديدة بدل المهارات السابقة.
 - ٦) يفضلون التحديات الاسطورية.
- ٧) يفضلون الاستماع للمحاضرات. وخاصة اذا كان يكثر فيها الجانب الخيالي.
 - ٨) يفضلون الأعمال المستقلة ويعملون بعمق.
 - ٩) يفضلون أن يقيموا على أساس فهمهم للأشياء.
 - ١٠) يفضلون الأشياء التي تثير الخيال لديهم.
 - ١١) يحبذون قراءة الكتب.
 - ١٢) ويؤخذ على أصحاب هذا النمط ما يلي:
 - أ ـ أنهم لا يفضلون الأعمال الزوتينية.
 - ب _ استخدام مهاراتهم التي سبق استخدامها.
 - حـ ـ لايفضلون الأعمال التي تتطلب الحفظ والتذكر.
 - د _ يفضلون الأعمال التي لها جوانب تطبيقية ولكن ليس لها نظريات.
 - ه_ _ لا يفضلون العمل مع الطلاب الذين لا يوافقونهم في نفس النمط.

ومن النمطين السابقين يتضح أن من الطلاب ما يفضلون الأعمال الخيالية، كالقصص والنظريات والبعض يفضلون الأعمال التطبيقية. وهذا يتطلب أن تحتوي المناهج على حوانب تطبيقية وحوانب تنظيرية. حتى تتفق مع جميع الرغبات والميول ويستطيع كل طالب دراسة مايرغب دراسته. أما النمط المفكر في دراسة Oakland فإن ٦٥٪ من الطلاب و٣٥٪ من الطالبات هم ممن يفضل هذا النمط.

أما في الدراسة الحالية فان نسبة ما يفضل هذا النمط من الطلاب هـو ٥٨٪ بينما ما يفضل هذا النمط من الطالبات ٤٠٪.

ويميز أصحاب هذا النمط كما يرى Thomas Oakland, 1996 ترجمة شافي عبدالجليل مايلي:

١ ــ الاستماع إلى المحاضرات ودروس الإلقاء إذا كانت منظمة
 ومنطقية.

٢ _ يحبون دروس النقد والتحليل.

٣ _ يفضلون دروس المنطق والرياضات.

٤ _ يحبون التنافس.

٥ _ يرغبون في الحصول على تغذية راجعه من المدرسين.

٦ _ يحبون الالعاب المنطقية مثل الشطرنج ولعب الكمبيوتر.

٧ ـ يفضلون الأعمال التي تتطلب التركيز.

٨ _ يحبوا أن يعطوا خطوط عريضة لحل الواجبات.

٩ _ يحبون دروس المقارنات والمفارقات.

١٠ ـ يفضلون الدروس التي يمكن أن تجزأ إلى عدة عناصر.

١١ _ يحبون الدروس التي تكشف عن ضعف منطقهم.

لكن هذه الفئة من الطلاب لاتتجاوب في الحالات التالية:

١ _ إذا كان الدرس لا يهمهم.

- ٢ _ إذا كان الدرس غير منظم.
- ٣ _ إذا كان المعلم لا يحدد سبب اعطاء الواجبات.
 - ٤ _ إذا كانت الدروس تتناول الجوانب العاطفية.

أما النمط العاطفي فهو على النقيض من النمط المفكر حيث ذكر Thomas Oakland أنه ظهر لدى ٦٥٪ من الطالبات و٣٥٪ من الطلاب وفي هذه الدراسة ظهر لدى ٦٠٪ من الطالبات و٢٤٪ من الطلاب ويفضل أصحاب هذا النمط كما يرى Thomas Oakland, 1996 ترجمة شافي عبدالجليل مايلي:

- ١) أن يحظوا بالتقدير والعطف من المعلمين.
 - ٢) أن تكون لهم صداقات مع معلميهم.
- ٣) يبحثون عن التوافق والانسجام مع من حولهم.
- ٤) يتلعثمون عندما يتحدثون ولا يصلون إلى أفكارهم إلا ببطء.
 - ٥) يحبون مناقشة القضايا العاطفية.
 - ٦) يحبون التشجيع المستمر.
 - ٧) يسعون لإرضاء الأخرين.
 - ٨) يثقون بسرعة في الآخرين.
 - ٩) يصدقون المشاعر ولا يصدقون العقل.
 - ١٠) لديهم مهارات اجتماعية جيدة.
 - ١١) يحللون الاشخاص ولا يحللون الأفكار.
 - ١٢) يحبذون الأعمال الخيرية.
 - ١٣) يتفادون الخلافات.

- ١٤) يفضلون أن يكونوا ذوو حاذبية.
- ٥١) ويؤخذ على أصحاب هذا النمط ما يلي:
- أ) لايعملون جيداً في حالات التنافس.
- ب) لا يحسنون العمل في حالات التوتر.
- جـ) لا يعملون إذا لم يكن في المجموعة من يحبون.
- د) لايحبذون العمل في المشاريع التي ليس لها علاقة بالإنسان.
 - هـ) لايحبذون أن تقيد حريتهم داخل الفصل.
 - و) لايحبذون النقد وخاصة في الأماكن العامة.

أما فيما يتعلق بالنمط المنظم فقد ذكر Thomas Oakland أن نصف الطلبة يفضلونه.

أما في هذه الدراسة الحالية فإن ما يفضل هذا النمط من الطالبات هـو ٦٣٪ ومن الطلاب ٤٤٪ أي بمعدل ٥٣,٥٪ لأفراد عينة البحث.

ويتميز أصحاب هذا النمط داخل الفصل كما ذكر 1996 Thomas Oakland, الفصل كما ذكر 1996 ترجمة شافي عبدالجليل مايلي:

- ١) أعمالهم منظمة.
- ٢) لديهم خطط مستقبلية لما سيعملون.
- ٣) لديهم معلومات كاملة عن كيف ستصحح الأسئلة.
 - ٤) يحترمون النظام داخل الفصل.
 - ٥) يحبون أن يحصلوا على جوائز التحصيل الدراسي.

- ٦) يحبون التشجيع عندما يؤدون واجباتهم.
- ٧) يحبذون الحصول عن تعليمات حول كيفية حل الواجبات.
 - ٨) يسعون لتوفير كل المواد اللازمة لانهاء الأعمال.
 - ٩) يحبذون توزيع الوقت بين الدراسة واللعب.
 - ١٠) يؤدون أدوارهم بكل مسئولية.
 - ١١) ولكن يؤخذ على هذا النمط ما يلي:
 - أ) لا يفضل العمل بدون هدف.
 - ب) أن صاحب هذا النمط لا يفضل الفصل غير المنظم.
- ج) أن صاحب هذا النمط لا يفضل تغيير الجدول الدراسي.
- د) أن صاحب هذا النمط لا يفضل الأعمال التي فيها مضيعة للوقت.
 - هـ) لا يفضلون المعلم الذي لا يتخذ قراراً.

أما النمط المرن فهو كالنمط المنظم كما ذكر Thomas Oakland إذ يوجد لدى نصف الطلبة وفي هذه الدراسة فإن نسبة من يفضل هذا النمط من الطلاب هو ٢٥٪ ومن الطالبات ٣٧٪ أي بمعدل لجميع أفراد العينة بـ ٤٦,٥٪.

ويتعلم أصحاب النمط المرن أفضل كما ذكر 1996 Thomas Oakland, النمط المرن أفضل كما ذكر 1996 ترجمة شافي عبدالجليل في الظروف التالية:

- ١) الواجبات التي تظهر وكأنها عبارة عن لعب.
 - ٢) الأعمال التي تتطلب المناقشة والمشاركة.
 - ٣) الواجبات ذات الأسئلة المفتوحة.

- ٤) الواجبات التي لم يحدد لها وقت تسليم معين.
- ٥) الواجبات التي تطلب التحقق من قضايا معينة.
 - ٦) يفضلون التنظيمات الضرورية فقط.
- ٧) يفضلون الأعمال التي تعطيهم فرصة المناورة المحاورة.
 - ٨) يفضلون الأعمال التي لها عائد مباشر.
 - ٩) يحبون الأعمال التي فيها تخطيط مستقبلي.
 - ١٠) يفضلون الامتحانات التي فيها اختيار من متعدد.
- ١١) يحبون التحرك من مقاعدهم والانتقال من مقعد لآخر.
 - ١٢) يفضلون النكت والضحك.
- ١٣) ولكن يؤخذ على أصحاب هذا النمط عدم تفضيلهم لما يلي:
 - أ) الأعمال المحدولة.
 - ب) الإجابة على الأسئلة التي تكون بصح أو خطأ.
 - جـ) الأسئلة التي ليس لها إلا إجابة واحدة.
 - د) الإلتزام والقيود.
 - هـ) الدروس الغامضة والمحردة.
 - و) الدروس التي يصاحبها التأكيد بيجب أو لايجب.

كما أننا نلاحظ من خلال الجداول التائية أن هناك من أفراد العينة من يمكن التنبؤ بأكثر من نمط لديه فقط يكون عاطفياً خيالياً أو منظماً ومفكراً عملياً أو عملياً مفكراً مرناً أو مرناً مفكراً انطوائياً. وهكذا ولهذه الفئات خصائص تميزها كما يرى ذلك Thomas Oakland ترجمة شافي عبدالجليل نورد منها على سبيل المثال مايلي:

العاطفي والخيالي وهم ممن يفضلون:

١) واجبات مفتوحة تسمح بالابداع والابتكار.

٢) الأعمال التي تهتم بالقضايا الانسانية.

٣) التعبير عن مشاعرهم بصور فنية مختلفة.

٤) العمل داخل مجموعات صغيرة.

٥) الأعمال المستقلة.

٦) الجو المدرسي الذي فيه نوع من الدفء العاطفي.

ولا يفضلون الدروس التي تتطلب التفصيل أو الدروس التقنية أو تكرار المحاولات أو المنافسة واللعب.

المنظم والمفكر والعملي: وهم ممن يتصفون بمايلي:

١) حب الأعمال المنظمة.

٢) العمل في داخل مجموعات.

٣) أن يكون للأعمال أهداف محددة.

٤) أن يكون للعمل تطبيقات معينة.

٥) أن يكون داخل فصل منظم.

٦) يفضلون المساعدة في الرحلات والتجارب العلمية.

ويؤخذ عليهم:

١) أنهم لايفضلون النظريات والأعمال الجحردة.

٢) ينزعجون من الفوضي.

٣) لايفضلون الأعمال الغامضة.

٤) لايفضلون المعلمين الذين لايتخذون قرارات.

عملي مفكر مرن: وهم ممن:

١) يفضلون الأعمال التي تتطلب نشاط أو تتطلب لعب الأدوار.

٢) يفضلون الدروس العملية.

٣) يحبون أن تكون الأنشطة اختيارية.

٤) يرغبون في العمل داخل الجحموعات.

٥) يفضلون الحصول على جوائز مباشرة.

٦) يحبون المدرس الذي يلقي الدرس بمرح.

٧) يحبون أن يكون الدرس خطوة خطوة.

٨) يفضلون الدروس التي تتطلب استخدام أكثر من حاسة.

٩) ولايفضلون الدروس المحردة، الأعمال الكتابية والمشاريع الطويلة.

المنظم والمفكر والعملي: ويمتازون بمايلي:

١) أنهم منظمون ويتعلمون بالتدريج ويحبون الأعمال العملية.

٢) يفضلون المعلم الذي يمكن التنبؤ بسلوكه.

٣) يعملون في البيئة المنظمة.

٤) يتعلمون بالمحاولة والخطأ والتذكر والتطبيق.

٥) يفضلون العمل لوحدهم ولكنهم لايفضلون:

أ) النظريات.

ب) الأسئلة المفتوحة.

ج) العمل مع المحموعة.

- د) المعلم الذي لايمكن التنبؤ بسلوكه.
 - هـ) تغيير الروتين.

المرن والمفكر والانطوائي: وهم ممن يفضل:

- ١) المساعدة والأعمال التطبيقية والأعمال التي تحقق مصالحهم.
 - ٢) الأعمال المنطقية والتعلم بالتدرج ولوحدهم.
 - ٣) ولايفضلون مايلي:
 - أ) النظريات والأعمال التي ليس لها حدوى تطبيقية.
 - ب) عدم المرونة في النظام والأعمال الكتابية.
 - ج) العمل داخل المجموعات الكبيرة.

المنظم والعاطفي والانطوائي: وهم ممن يفضل:

- ١) أن تكون الأعمال منظمة. والدروس تطبيقية.
- ٢) أن ترتبط الدروس بالإنسان ويكون داخل بيئة منظمة.
 - ٣) أن يحصلوا على المساعدة.
 - ٤) أن تكون توقعات المحتمع عنهم واضحة.
 - ٥) ولايفضلون:
 - أ) النظريات والصراعات.
- ب) المعلمون الذين لايهتمون بالطلبة. والفصول غير المنظمة.

وكما يظهر من تحليل الدرجات التائية نحد هنالك:

١ ـ الشخص الذي قد يظهر لديه نمطين من الأنماط التعلمية للشخصية.

٢ _ الأفراد الذين يظهر لديهم عدة أنماط.

٣ _ الأشخاص الذين لايمكن التنبؤ بالنمط لديهم.

٤ _ من يظهر لديهم التعادل في النمط والنمط المقابل بحيث لايمكن تصنيفه في أحدهما.

ولقد اتبع صاحب المقياس نفس هذا الأسلوب بدليل أنه يصف البعض بأكثر من نمط وهذا دليل على اظهار الجداول التائية بهذه الصورة.

- _ فقد يكون الشخص منظماً عاطفياً.
- _ أو قد يكون الشخص مفكراً عمليا انطوائياً.
- _ أو قد يكون الشخص مرناً مفكراً عملياً انطوائياً.
- _ أو قد يكون الشخص منظماً عاطفياً خيالياً انبساطياً.

ولو لم تظهر الجداول التائية بهذه الصورة ما استطعنا وصف الشخص بأكثر من نمط.

ويمكن عن طريق هذه الجداول معرفة النسبة المئوية بدقة لكل نمط يظهر لدى أفراد العينة ونسبة النمط المقابل له. انظر الجدول رقم ٤٧ وما يلحق به.

جدول رقم (٧٤)

الانبساطي	الانطوائي	العملي	الخيالي	المقكر	العاطقي	المنظم	المرن
٤٨	٥٣	٥.	٥.	٥٢	٥٣	0 £	٤٦
٤٩	0 £	٥,	0 £	٤٨	٦.	٤٦	٥٢
۳۷	٦٣	۳۸	۲.	٥,	01	٣٩	71
70	79	٥٥	٣٧	٦٣	£ Y	71	٤.
۳۸	٦٣	٤٥	٥٦	40	7.7	٤٨	٥٦
٤٨	٥٢	٥,	٥٦	47	٦٥	Y 9	77
٤٢	٦٣	٥٧	10	£A	11	٤٠	7 £
20	٥٣	٤٥	o £	٥٧	٥٣	79	77
£7	ŧΥ	£Λ	£4	٤٣	00	ኘም	٣٦
01	٤٦	£0	٥٦	٥٢	£7	٦٧	44
٥٧	٣٩	. 77	٣٣	٣٩	00	٣٧	٥٩
٥,	٥٢	77	٣٣	٤٣	00	44	71
00	£ ኘ	٤١	70	0 £	£ 9	٥,	٤١
07	٥١	٥٣	£٧	٤٦	٥١	٥٧	٤٢
01	٥١	77	٦.	٤٣	٦,	٤Y	09
77	44	٥٧	į o	٤٦	٥١	٥٣	٤٥
٥٨	źo	٥,	\$0	٥٢	٤٦	٤٨	٥٦
٥٨	٤١	٤١	44	٣٥	4.4	٥٣	٤٦
٤٤	٥٨	٣٦	٦٤	٤٨	٥٣	77	V £
٣٧	٥٨	٥.	٤٥	٤١	٥٨	٥٧	٤٢
٥٧	٤٢	77	7.7	۲۱	٣٩	٤١	٥٦
0 £	٤٦	77	٥٨	٥٧	٤٦	00	٤١
٤٨	٥٢	۲.	44	٥٧	٤٦	٥٨	٣٧
00	٤٧	77	٣٩	٤٦	01	٤٥	٥٧
٤٧	٧٥	٦ ٤	40	7,74	70	££	0 {
0 £	٤٨	٤٨	0 £	٤٨	۰۰۳	٤٠	71
٥.	01	٥,	٥٢		17	0.	٤١

الانبساطي	الإنطوائي	العملي	الخيالي	المقكر	العاطفي	المنظم	المرن
٤٧	£A	47	٦٤	09	٤٢	٦٣	40
٤١	۳.	٦.	٤١	٣٧	70	٤٨	٤٧
٦٧	٣٨	٤٣	٥٨	77	٤٩	٥٣	٥,
٥,	٥٢	7.7	44	٥٢	٤٦	٤٨	٥٣
٦ ٤	40	٥٦	٤٧	٧٧	77	0 £	٤٦
40	٦,٣	٤٥	٥٦	٥,	££	77	٣٥
٦٤	٣٦	٥,	٤٩	٦,٣	40	٤٨	٥٦
٤٧	٥٢	44	7.7	0 £	٣٧	٥٢	٥,
٣.	77	٤٥	٥٦	٣٩	٥٥	7.4	44
77	. 44	٥,	٤٩	٣٧	70	0 £	٤٧
77	77	٣٦	٦٢	٥,	٤٦	٤١	٥٦
70	۲۸	٤١	٦.	٣,	70	٦,٣	٤.
0 £	٤٧	٤٣	٥٦	٤١	70	£o	٥٤
٣٩	ኘ έ	۰ ۳	٥,	٣٩	00	٤١	٦١
٥,	٥٣	٥٥	٣٩	0 £	٥٣	٥٤	٤٦
74	40	44	٥٨	٥٢	٤٢	٥٥	٤٨
44	٥٨	20	٦.	٣٥	٥٨	٥٣	٤٨
.٣٧	71	٤٥	٥.	٥٢	٤٦	۸٥	٤٥
٥٢	٤٥	٥,	٤٩	٤١	۰۸	0 £	٤٨
44	٦.	٥٣	0.	۲١	££	٣٩	44
W £	٦٤	0.	٥,	٤٦	٥١	٥٢	٤٦
££	0 £	**	٦ ٤	٥٢	٤٦	٥,	٥٣
٤٢	۲	٥٣	٥,	٤٨	٥٣	٥.	٥,
£ £	٥٨	٥٣	٤٧	40	77	٦٧	٣٦
٤٣	٥٧	٥٣	٤٣	٤٦	٥٨	٥٢	٤٦
٤٦	٥٣	41	٦٨	۳۹	٦٢	££	٥٢
0 £	٤٨	۳۸	٦٤	74 9	7.7	٤٥	71

الانبساطي	الإنطوائي	العملى	الخيالي	المقكر	العاطقي	المنظم	المرن
٦,	٤١	0.	٥٢	٤٦	٥١	۸٥	دعون ٤٧
0 £	££	Y£	٧٧	47	٧٧	0 £	٤١
٤٧	00	٤٨	٥٢	۳۷	70	70	
٥٣	٤٧	0.	٤٩	0 £	££	11	£ 1
٣٨	7 7	04	٤٩	74	40	٥٩	
٥٨	٤١	٥٣	0,	οź	£ 9	71	٤١
££	٥١	٦.	٤١	£ 4	٥٨	٥٣	07
٤٥	٥٢	٥٧	٤١	٦٣	40		
££	٦.	٦٤	٣٥	0.	01	٥٨	£ Y
* 9	4,44	٤١	٧.	£Λ	٦,		40
٥,	٥٢	٧٢	. ٣1	0.	٦∨	0.	01
77	٦١	٤١	٦.	٤٦		٧١	<u> </u>
ź٩	έΥ	£ 14	٥٨	٣٧	01	٣ ٩	٥٨
٤٨	٥١	04	0,		۲٥	٥٨	٤٣
01	٥٣	٦٧	۳۷	£ Y	70	٥٧	٤٨
Y V	٧٣	1 /	V 9		**	٥٩	٤١
٤٩	0.	77		۲۸ .	V £	٤٠	71
٥٣	٤٨	77	٧.	٣٥	77	٦٣	٤.
٦.			٧٢	٣٥	7.7	٤٢	٥٧
	٤١	£ /\	ŧΥ	0 £	£ 9	۲۱	£ Y
źo	09	٦٧	71	٥٧	٣٩	44	٣٥
0.	٥.	٤٨	0,	٤A	٥٣	٥,	٥٢
٥.	٥,	٤A	٥,	٣٢	٦٧	٥٢	٥٣
00	٤٧	79	٧٢	0 £	٤٩	٤٦	0 £
٧١	44	04	0 £	40	49	٤٢	٥٣
οź	££	£0	19	٤١	٥٣	٤٦	٥٢
77	70	77	٣١	٥٩	٤٢	٥٨	٤٢
71	٤١	٤٨	0.	٥٧	74 9	٤.	٥٨

الانيساطي	الانطوائي	العملى	الخيالي	ez 11	-J 03		
٦١	ر <u>د سور مي</u> ۳۹	والعمدي ۳۵		المقكر	العاطقي	•	المرن
			٤٩	٤٦	۰۸	٥٨	٤٣
٦٣	٣٩	٤٨	0.	7 7	77	71	٤٠
٦٣	٣٨	00	٤٧	٥٧	٤٦	٥٧	٤١
٤٦	٥٧	0,	٤٩	0.	££	٤٨	0 7
٥٨	٣٩	٤١	0 £	٧٠	٣٧	٥٥	٤٥
٤٣	0 £	٥,	٤٩	٤٦	01	٣٩	09
٥٥	٣٨	٤٨	٥٢	٤A	٥٣	٥٩	£Y
٥٦	££	٥٧	ź o	٥٩	٤٢	۵۲	٣٧
٥,	٥١	. 00	٥,	٥٧	44	٥٧	٤١
٤٧	٥٢	٥,	٤٥	०९	£Y	ŧ ٩	٤٧
٥٦	٤٨	٦٧	۳۱	٤٨	٥٣	٦٧	٣٤
٤٣	0 £	٥٥	٤١	٥٢	٤٦	٤٢	٥٨
٤٨	٥٣	٦٩	٣٣	٤٣	00	00	٤٧
٤٨	٥٣	٤١	٥٦	40	٦٢	££	٥٧
०५	ź Y	٤٣	٥٨	٦٣	40	٤٦	٥٢
09	£Y	٥٥	٤٩	٥٢	٤٦	٥٨	٤٣
* *	٧٣	77	٧٧	٦٣	40	٥٤	٤٣
.40	۲.	٦٧	۳۱	٤١	٥٨	٥٨	٤٣
0 £	££	۳۸	٥٨	٤٦	٥٨	٤.	٥٩
٥.	٥٢	٤٥	٥٨	٤١	٥٨	٥٢	٥,
٥٦	٤٧	٦٢	٤٣	۳,۳	٣٥	0 £	٤٦
٥٦	٤٥	٤٨	07	٤١	٥٨	77	٤٢
* *	٧٣ -	Y£	VV	77	٦٧	٥٧	£ Y
££	٥٨	00	٤٧	40	٦٢	0.	٥٢
٥,	04	٥,	٤٧	٤٨	٦.	0 £	0.
٤٣	٥٩	۲.	٤٣	٤١	٥٨	į o	٥٧
01	٤٨	79	44	οέ	£ 9	٤٩	04

الابساطي	الاطوائي	العملي	الثيالي	المقكر	العاطقي	المنظم	المرن
44	79	79	٦٨	40	٦٢	0 £	٥,
٤٦	0 £	٥٧	49	٥,	££	٤٩	٥٣
44	०९	٣٨	٥٦	٥٢	٤٦	70	V Y
40	٦٥	77	٧٠	٤٨	٥٣	٤٥	٥٣
٤٠	71	£Λ	٤٧	0 £	٤٩	٣٥	09
٤٥	٥٥	٥٣	٥,	٤١	٥٨	٥٢	źo
٣ ٤	۲.	٤٣	44	09	£Y	۰۸	٤٧
£ 9	0 £	٤٣	٥٨	٥٢	٤٦	£o	٥٢
£ 9	۲٥	۳٥	o £	٤٨	٥٣	٦٢	٤١
**	ካ £	44	٧.	٤٦	٥١	٤٨	٥,
٣٨	٥٥	٤٣	૦૧	09	٤٢	ο£	٤٦
٤ ٠	٦.	٤١	٧.	٤١	٥٨	٥٣	٤٨
٤٣	٥٣	٦.	٤٧	٣٩	00	71	٤Y
٦١	. ٤1	٦٢	٤٥	7.1	٣٩	00	٤٥
٥٢	ź٨	00	٤٧	٤٨	٥٣	00	٤٧
٦٣	٤١	۳۱	٦٨	٣٩	44	٤٠	٦٧
* V	٧٣	۲.	٤١	40	44	£٨	٥٦
.£ Y	09	٥٣	٥٠	٣٢	٦٧	٥٢	٤٦
٥٦	£٨	٤١	٦٢	40	49	٥٨	٤١
0 £	٤٥	٣١	٦٤	٥,	٥١	0.	٤٧
٥١	٤٨	٤٥	٥٦	0 £	00	09	٤Y
٥٦	٤٥	٥٣	٤٥	0 £	£ q	71	٣٩
\$ 0	04	٦ ٤	40	£ #	£ 9	٥٣	٤٨
٤٢	۰۸	٣٨	٥٨	0 £	٤Y	٥٧	٤٢
**	٦٤	٤٥	٥.	٥٢	٤٦	0 £	٥,
٥,	٥١	77	44	٤١	۰۸	77	٣ ٤
٤٩	ŧ۸	7 £	٤١	0 £	£ £	٥٥	٤٣

			,	••	-J U5	•'	•
الانبساطي	الانطوائي	العملي	الخيالي	المقكر	العاطقي	المنظم	المرن
٤٥	٥٢	٤٨	०५	٤١	01	٥٣	٤٥
£٨	٥٣	٧٧	71	٤١	٥٨	71	£0
٤٧	٥٣	77	٦٨	40	٦٩	17	ŧΑ
£ Y	. 01	10	۲٥	۳۷	70	í í	£٦
٦٤	40	٥.	٥.	٤١	٥٨	٤٩	01
٤٧	٥١	٤٥	٦.	44	7.7	٤٦	٥٢
٥٣	٤٥	٦٤	Y 9	£٨	٥٣	59	٤٦
££	٥٨	٥٥	٤٩	44	7.7	٥٨	٤٣
44	79	٤٨	£0	40	7.7	٤٩	οź
०२	٤١	٦ ٤	40	٤٦	٥١	٦٨	٣١
۵,	٥.	٦.	٤١	٥٢	٤٦	70	٣٧
٣٩	٦.	٦ ٤	٤١	٣٢	٦٧	09	٤١
٥٢	٤٧	٤١	٥٢	٥٢	٤٦	٥٢	٤٧
£Y	00	٦٧	٣٧	٥٢	٤٦	٥٩	44
49	44	٥,	٥٢	٥٢	٥٣	٥٣	٤٨
٦.	٤٠	0.	٤٩	٤٨	٥٣	٥٢	٤٦
٥.	٥,	٤٣	٥٢	٣٧	70	٥.	٥٣
	٥٣	44	77	٥٢	٥٣	٥٨	٤٠
٥,	٥٢	7 £	44	٤٣	۲.	٥٣	٤٥
٥٣	٤٢	٤٨	٧.	٤٣	٦.	09	٤٢
٤٨	٥,	20	٥٨	٤٦	٥٨	71	٤١
٥٩	44	٥,	٥٦	٤١	٥٨	٥٥	٤٨
٤١	٥٨ .	٤٣	٥٦	٤١	٥٨	٥٢	٤٦
٤٩	00	00	٤٧	£٣	£ 9.	٥٧	٥٨
٥٧	٤٢	00	٤٥	7 7	40	٥٨	٤٣
££	00	ŧΑ	٤٧	٥٢	٤٦	٥٣	٥٢
٦ ٤	44	٤١	٥٦	٤٣	٦.	٤٥	0 £

			-3 05	V 3			
الانبساطي	الاطوائي	العملي	الخيالي	المقكر	العاطقي	المثظم	المرن
7 £	1 7	٤٣	٥٦	٣٧	70	77	٦٧
££	0 £	٤١	٥٨	٥,	00	٤.	٦٢
٤٢	٦١	٥٧	٤١	٥٢	٤٦	٥,	٤٨
٦,	٤٢	٤٨	٥٢	٦٣	40	٤٦	٥٢
۳٦	44	٥٣	٤٩	09	£Y	٥٥	٤٣
٥٨	٤١	49	44	٥,	££	٥٣	٤٨
17	44	7 🗸	**	٥,	££	٥٨	٤٣
٧٠	* Y	04	٤٧	11	۳۷	££	٥٦
77	٦٩	٣٨	٦٤	٤٦	01	71	٤٣
٥٨	٤ ،	mm	77	٥٢	٥٣	Y 9	٧.
££	٥٧	٤١	٦.	٣٩	44	٣٢	٧٢
٤٦	٥١	٦.	٤٥	79	00	7 14	44
٥,	٤٧	٦٢	٤١	٣٢	٦٧	٤٦	٥٤
٥٧	٤Y	٤١	٦ ٤	٥٢	٤٦	٤٤	۲٥
٤٥	٥٧	٤٣	۲٥	٤٦	01	00	٤١
٥٧	£ .	۲.	74	٤٨	٥٣	٥٧	٤٧
٥٣	٤٧	٤٨	0 £	٣٧	49	٤١	٥٩
.7 £	70	٥٥	٤١	44	. 7 🗸	۲۱ -	٤١
44	44	٥٣	٥,	٤٦	٥١	* *	٧ ٤
٤١	٥٧	٥٣	٤٩	٣٩	00	٥٩	٤١
٥٦	20	0.	٤٩	44	٣٧	٥٧	٤٢
٥٩	٤٥	٣٨	٥٨	٣٩	77	٤٨	ŧΛ
V Y	7.7	t A	£ 9	٤٦	01	٤١	٥٣
49	Y 9	77	٧٦	0 £	40	٤١	0 £
77	44	41	٦٢	٤١	04	٤٥	٥١
0 £	٤٦	٤٣	٥٨	٥٢	٤٦	٧.	٨٠
٣٧	٦ ٤	٥٧	٤٣	٤٦	٥٨	٣٦	70

الانبساطي	الإنطوائي	العملي	الخيالي	المقكر	العاطقي	المنظم	المرن
٥,	٤٢	77	44	0.	٣٧	0.	٤٨
7 7	٤٠	۳۵	0.	0.	££	71	٤٣
٥٥	٤٧	٦.	40	40	77	٦٢	₩ £
70	74 £	00	٤٣	٥٩	٤٢	0 £	٤٣
٥٣	٥,	۲.	٤١	£٨	٤٩	٤٩	٥٢
٥٧	٤٢	٦.	٤٩	٥٢	٤٦	££	٥٣
٥١	٤٧	٥٣	٥,	٥٩	£Y	٥٥	٤٦
. £0	٥٢.	٥٥	٤٣	٤٦	٥٨	٤١	οŧ
٦١	٣٩	٣٨	۸۲	٥٧	٤٦	٦٢	٣٦
۳۸	٦٣	٥,	٥٦	٣.	49	00	٤٥
٥٦	źo	٤١	to	٥٢	٤٦	٥٢	ŧ o
٥.	٥٣	٦٢	44	٤٨	٥٣	44	٤١
٦.	٤.	٥٧	٤٩	٥٢	٥٣	٥٧	٤٣
٣٨	٦ ٣	٥٧	٤٥	0 Y	01	٦١	749
0 £	20	00	٤٧	٤٦	٥٨	71	٤٢
٥,	٥.	۲.	٤١	٤٨	٥٣	٦٨	۳۱
٤٧	0 £	٤١	٥٦	٥.	01	٥,	٤٦
٥٣	٥١	٥٣	٤٧	٤٦	٥١	٦٢	٣٧
40	04	٦.	٤٥	٣٧	70	09	٤٥
٥٢	٥,	0,	٤١	٥٢	٤٦	٥٧	٤٦
०९	٣٩	٥,	٥٢	٥٩	٤٩	٦٣	٣٩
٥٧	٤.	۲.	٤٣	٥٢	٤٦	٧.	۳.
44	77	٥٧	٤٩	1 A	£ 7	7.7	٤١
0 £	\$0	77	٧.	٣٢	٦٧	٥٧	٣٧
٤٥	٥٩	٤٣	٦٢	٤٦	٥٨	٤٤	0 £
٦٨	4.5	7 £	٤١	0 £	٤٩	70	٣٧
٤٩	٥٢	٥٥	٤٣	۳9	00	٥٣	£Λ

	(33	,		8 (000000000000000000000000000000000000	-0-109		
	الانطوائي	العملي	الخيالي	المقكر	العاطقي	المنظم	المرن
00	٤٧	٦.	٤١	٣.	49	٤٥	۲٥
٤٤	٥٨	٥٧	10	٥٢	٤٦	٥٧	£Y
77	44	٥٣	٤٧	£Λ	٥٣	44	٣٥
٣٧.	7 £	7 £	٧٤	0 £	٤٩	٥٧	٤٥
70	41	44	٦٨	٥٩	٤٢	٥٩	٣٧
٥٩	£ 0	٤٨	0 £	09	٤٢	££	०९
٥٨	٤٧	٥٥	٤٧	٤٨	٥٣	٦٣	٤٠
٥٦	£o	٦,	٤١	09	£Y	٣٧	٥٠
**	٦٤	00	٤٧	٦٣	40	£٨	٥.
٥٨	٤١	٦٢	٤٥	0 £	£ 9	٥٢	٥,
٥٢	٤٨	0 4	٥٢	٤٨	٥٣	٥٧	٤١
٣٩	٦٣	٥٣	ξo	٥٢	٤٦	٤٨	٥٨
٤٦	٥١	٤٨	٥٢	٦٣	£Y	4.4	. ٧٣
01	٤٧	٤٨	٥٢	٣٩	00	70	٣٧
` \ •	££	٥,	0 £	٧٢	٣٢	٦٢	٤١
٥٨	٤١	٤١	٦٢	٤٨	٥٣	٥٢	٥,
٤٥	00	٥٥	٤٥	٥٢	٤٦	٣٩	٥٨
.01	٥,	۲.	٤٧	٤٨	٥٣	0 £	٤٦
۲.	٤٢	žΛ	ŧ٧	٦٣	٣٥	٣٢	٦٣
٥٨	٤١	۲٧	۲٧	٤٣	٤٩	٤٨	07
٤١	٦.	7.4	٣٧	٤٣	٦,	٥٨	٤٠
٣ ٤	7 8	٤٣	٥٨	٥٧	٣٩	٥٨	٤.
٦.	٤٧	٥٣	٥٢	£٨	٥٣	٤١	٦ ٤
٥.	٥.	٣١	٦٨	٥٩	£ 9	٤٦	٥٦
٦١	٣٣	٦٧	٣١	٥٧	٤٦	00	£ Y
٤١	۲.	20	٥٨	٥٩	£Y	0.	£٨
٦٧	٣٤	٥٧	٤٥	77	٣٧	77	٣٥

		•	•'				
الانبساطي	الانطوائي	العملي	الخيالي	المقكر	العاطقي	المثظم	المرن
٤٦	٥٣	٥,	٤٧	٤٦	٥١	££	٥٨
09	٣٩	٦.	٤١	٥٧	٤٦	٤٥	٥٧
٣٨	7.7	٤٨	٥٨	٥٩	£Y	٥٥	٤٢
7.7	44	٥٧	٤٩	٤٦	٥٨	٤٦	0 £
٤٢	٥٧	٥٥	٤٥	٥٢	£ ٦	77	7 £
٦١	٤١	٦٢	44	٦٨	۲۸	۳٥	71
٥٧	٣٢	٥,	٥٢	٥,	££	٣٧	٦١
٥٩	٣٨	٤٣	٥٢	٤٣	٤٩	٤١	٥٣
٤٥	٥٥	٦٢	٤٩	٤٦	01	71	٤١
٤٧	٥١	٥,	0 £	44	٣٧	٦٢	٤٢
٣٨	०१	٥٧	٤٩	0 £	££	٤٦	٥٢
٣٧	٥٨	٥٣	٥,	0 £	٤٩	ο£	01
££	٥٧	۳٥	٤٩	17	٣٧	۲۸	٧٢
٦٢	٤.	٤١	٦٢	٥٧	٣٩	٤٨	٥٩
٥٩	٤٢	٤٥	77	٥٤	00	٣٢	٦٩
44	44	٦٤	٤١	٤١	٥٨	٤٨	٥١
٥٨	٤.	٦٧	٣٧	٥٩	٤٢	44	٤١
.09	٤٢	20	٥,	٥٢	٤٦	٥٨	٤٣
0,	٥٣	٤٨	o £	٤٦	٥١	££	٥٢
٤٧	00	0.	٥٨	٤١	٥٨	04	01
٤٥	٥٧	7 £	٤١	٦٨	۲۸	٥٧	٤٥
0 £	٤٨	<u> </u>	0 £	09	£Y	٥.	0 Y
٣١	79	£1	٤٧	0.	£Y	٥٣	٤٨
٤٩	ŧν	٤٨	٥,	749	7.7	٣٦	٦١
٥٣	٤٧	hh	٦.	٤٦	01	10	٥٧
77	44	٦.	٤٣	٤٦	01	04	£ 0
0.	00	٥٣	٤٩	09	٤Y	74	٧٦

11 50	21 1 1 1				-J 09	A 2000	
	الانطوائي		الخيالي	المقكر	العاطقي	المثظم	المرن
٥٣	٤٥	٦٤	40	0,	00	٥,	٥٣
٥٢	٥,	00	٤٣	٥٩	£Y	ο£	٥,
0 £	٤٥	00	٤٧	٥٩	£Y	٦١	£Y
0 £	٤٥	٦٤	40	0.	££	٣٦	7 £
٤٨	٥١	٤٨	٥٢	٣٩	00	٤٥	٥٣
77	٧٠	00	٤٧	٦٨	74	٤٨	٥.
٥٨	££	٤٨	٥٢	40	٦٢	٦١	**
٥٩	٤٢	٦.	74 9	£Λ	٥٣	٥٢	٥٠
٤٧	٥٥	٦.	٤٥	44	££	٤٦	٥٤
09	٤٥	٥,	٤٧	٥٧	٣ ٩	٣٢	7.7
٥,	٥٣	۳ ٦.	44	٦١	££	٥٣	٤٧
٣٨	٦٣	00	٤١	٤١	٥٨	٤٢	٥٤
٥٩	٤٢	٦٧	٣١	٥.	00	٤١	71
٥٧	££	٧٢	40	٥٢	٤٦	٤٥	04
44	۲.	٤١	٦٢	44	٣٧	٤٩	٥,
44	44	٥٥	٤٧	٤٦	٥١	٥٧	٤Y
٤٥	00	٥٥	٤٧	٥ ،	٤Y	٥٢	٤٨
.٣٧	٦ ٤	00	٤٩	٦١	٤٤	ŧΛ	٤٨
٦٢	٣٨	٤٨	٥٢	0,	££	٥٧	٤٢
70	٣٩	٤٨	٥٢	٤٨	٥٣	٥.	οŧ
٦ ٤	40	٦.	٤١	09	٤٩	7 7	٧٣
٥٧	٤٦	į o	£ 9	71	٣٢	٥٧	٤٢
0 £	٤٢	٤٥	٥٨	44	۳۷	٤٤	٥٧
٥٨	٤٧	00	٤٥	40	79	7 7	٧٦
71	74	00	٤٩	٥٢	٥٣	٤١	٥٨
ŧ۸	44	٦.	44	71	۳۲	£ £	٤٦ :
٤١	٥٧	٥,	٤٧	٤٨	٥٣	٤٩	٥٢

الانيساطي	الانطوائي	العملي	الخيالي	المقكر	العاطقي	المثظم	المرن
۳.	٧١	٥٣	٥,	٥٢ .	٤٦	0 £	٤٦
٣٦	77	٣١	٦٨	٤٦	01	77	٣٧
٥٧	٤٠	٦٧	44	٥٧	40	٤٨	٥٣
0 £	ξo	٤٣	٥٢	٥٧	٣٩	71	٤.
٤٣	٤A	٤٥	٥٢	٧٠	۳.	70	٣٧
77	٦٩	٤١	٦٢	٧٠	۳.	44	70
£Λ	٥٧	٤٣	٦٢	09	٤٢	£7	£٨
0 £	٥٢	٤٣	ŧ٧	٥٧	٣٩	٤٩	٥٣
0.	٥٣	٤٣	٥٨	٦٨	٣٩	٤٩	٤٣
٤٩	٥٢	٥.	٥٢	£٨	٥٣	٥.	٤٧
00	٤٦	٤١	٧.	4 4	40	٥٧	٤٨
0.	٥٢	٤٣	٥٦	£٨	۳۵	٤٠	٥٣
44	7.7	٥٣	£ o	71	££	٥٢	٤٣
77	٣١	٤٣	٥٦	٣٧	40	٥٣	٤١
٥.	2.4	٣٨	0 £	٤٨	٥٣	44	٦٣
٥٧	10	٤٣	٥٢	٧٩	٣٩	74	٤٠
* V	٧٣	٣٨	0 £	٤٨	٥٣	70	٣٧
10	٣١	47	٣١	۲١	٣٢	٤٥	٥٤
٤٧	٥٥	٣.	٣٧	0 £	٤٩	٥٣	٤٥
٦٢	££	٦٧	٣١	٥٩	٤٢	٥٣	٣.
44	٦٣	£ 44	٥,	۳.	44	٥٥	٥,
٤.	09	44	٦٤	٥٢	٤٦	Y 9	٧٠
0.	۵٠	٤ ٣	0 £	٥,	££	٤٢	٥٧
٦.	٤٠	٥٣	٤٥	09	£Y	٤٦	٥ ٤
٤٣	٥٧	٥٣	٥,	77	۳۲	٤٩	٤٧
٥٧	٤٧	ŧ۸	£ 1	٥٢	01	٤٠	٦٨
77	7 9	۲.	٤١	٤٨	٥٣	££	٥٨

الانبساطي	الالطوائي	العملي	الخيالي	 المقكر	العاطقي	المثظم	. 1
<u>-</u>	٤٥	00	٤٩	٥٢	<u>د حی</u>	£ Y	المرن ٩ ه
7 4	٤١	٤٨	0 £	٤٣	٦.	**	4 14
0 £	٤٥	٤٨	٥٢	0 £	£ 9	٥٧	٤٦
٣٨	ካ ም	0.	٤٥	44	77	74	01
٤٨	٥٧	٥٥	٤٣	٤١	٥٨	77	79
۸۳	١٧	74	77	٦٨	40	19	٧٦
٤٢	71	٦ ٤	٤١	0 £	£ 9	٤٨	٥٦
٦٤	44	٦ ٤	Y 9	0.	£ 9	٥٢	01
٤٥	00	74	44	0 7	٤٦	٤٨	£ 7.
٤٥	٥٣	00	٤٧	٤١	٥٨	οŧ	٤٣
٤٧	٥٢	٦٢	4 4	0 £	£ q	44	٤.
٤٩	0 £	٦٢	79	٤٦	٥٨	۳۷	09
\$0	٥٥	٦٤	٣٧	77	٣٧	71	٤ ٣
٥١	0 £	٤٨	0 £	٤٣	٧.	**	71
٥٩	٤.	٤٣	٥٨	٥٧	٣٩	٦٧	44
. ٣٩	· 0 \	٥,	٦.	٥٢	٤٦	٤٨	٥٤
44	70	٥٣	٤٧	٤١	٥٨	٣٦	77
. 44	٦.	44	77	٣.	٦٩.	٤٥	0.
44	79	٤٥	0.	٣٩	00	££	4 4
٥٦	٤٨	۲.	٤١	٤٨	٥٣	٥٨	٤٠
44	79	٦.	۳۷	٥٢	۳٥	٤٨	0 Y
77	44	٥٣	٤٥	£٨	٥٣	٤٠	٦٢
٥٩	٤٤	44	٦.	٤٦	٥٨	٤٢	٥٧
£ 0	٥٧	00	٤٧	٧٤	74	77	V 9
٥,	٤٨	٥,	٤٩	٤١	٥٨	**	٥٢
٤٨	٥٢	20	44	77	٣٧	0 £	01
٧.	40	٤١	o £	41	££	٣٧	٦.٣

		1	3	••	-709	• '	
الانبساطي	الانطوائي	العملي	الخيالي	المقكر	العاطقي	المنظم	المرن
٤٠	٥٨	£٨	٤٧	٣٧	70	٥٧	٤٦
£V	٥,	٥,	٤٧	£ P	47	٦٥	٣٧
77	44	٥,	٥.	٥٢	٤٦	٦٢	٤١
٥٨	٤٥	ŧΛ	±Υ	٧٢	٣٢	٤٩	٥٣
٤٦	٥٣	٥٣	0 £	0 £	٤٩	70	٣٧
٣٨	٥٨	٥٣	٥,	०९	£Y	٦٥	٣٦
٤٣	٥٨	٤٨	٥٢	٤٦	٥١	£ 9	٥١
7.7	٤.	7 £	40	77	۳۷	٤٩	٤٥
0 £	٤٨	٥,	٤٧	٤٦	01	٥٣	٤٧
٣ 9	40	۲.	٣٧	٧٠	۳.	٥,	٥٣
٥٧	£Υ	00	٥,	77	٣٧	٦٨	٤٧
٥٢	20	٣ ٦	٦.	٥٧	٣٩	٣٢	٥٨
10	01	00	٥٨	٤٦	٥٥	40	V Y
٥١	٤٧	٥٣	٤٧	٤٨	٧.	٥٣	٤١
٥٧	44	٥٢	٣٧	٥٧	٥١	££	٥٣
٥٢	٥١	٥٧	44	٥,	٥١	٤٠	٥٨
٥,	٥١	٤٣	٥٨	٣٧	70	40	40
.£0	٥٢	£ \(\mathcal{P}\)	٥٨	٥٩	٤Y	٥٣	٤٥
44	4 d	44	**	44	00	٤٢	٥,
٥٣	٤٨	£0	10	٧.	٣.	٦٣	٤.
09	44	٦ ٤	٣ ٩	٥٧	٤٦	Y£	٧٤
٥٢	٤٨	77	٦.	٥٧	04	٤١	٥٩
44	70	٥,	0 £	٤١	٥٨	££	0 £
٣٤	٦١	00	٤٧	٤٦	٥١	£ 9	ŧ۸
०५	£ 0	٥٥	٤٧	٤١	٥٨	٤٦	07
٤٢	٦١	٤٥	٦.	٣.	79	٤٥	٥٣
٤٧	٥٣	٥,	٤٩	۲۸	٧٤	۳۷	٥٨

الانيساطي	الاطوائي	العملي	القيالي	المقكر	العاطقي	S S S S S S S S S S	المرن
0 £	٤٨	77	٧٦	٥٧	01	٤٩	٥١
٤٧	٥٢	£٨	٤٧	77	٦٧	79	٦٣
٥٢	٤٨	٤٣	٥.	٧.	٣.	٥٧	٤٣
0 £	٤٨	٥٥	٤٣	٥٩	٤٢	٥٧	٤٨
٥٦	٤١	٥٧	٤٣	77	٣٧	٧.	W £
77	40	٦٢	٤٩	77	٣٧	٥٨	٤٣
۳۸	74	٥٣	٤٥	٥٢	٤٦	٥,	٥١
٦.	٤.	٤٨	o ź	£Λ	£٩	٦٣	٤.
٤٥	٥٥	ŧ٣	ŧ٧	٤٨	٥٣	09	٤٢
ii	£1	٤o	o ź	٤٦	٥١	٤٢	٥٧
0 £	٥٨	Y 9	٧٤	۲۸	٧٤	. 0.	٤٣
٣٨	7 14	77	٦٨	٤١	٥٨	٤١	٦٣
٧٧	* Y	44	٦٤	ኣ ለ	٣٥	٤٤	04
٧.	٤٠	٤١	٥٨	o £	٤٩	٥٢	٤٧
٣٨	٦٣	٣١	٧ ٤	40	7 Y	٤٢	٥٦
٤٦	٥٣	۳۸	٥٦	44	٣٧	٤١	٥٧
41	٦ ٤	£ 0	٦.	٤١	٥٨	٥٩	٤٣
.**	Y Y	٥,	0 £	٤٨	٥٣	t.	٤٧
70	٣٨	٥,	٤٣	٥٩	٦٥	٤.	77
٤٧	٥٢	٦٢	٣٧	٤١	٥٨	٥٢	٤٧
£ħ	£ 7	٤٣	٥٨	٣٥	٦٩	٤٨	٥٢
٤٦	٥١	7 £	77	٥٩	٤٢	٤٦	٥٢
44	77	00	٤٣	٥,	٤٤	££	0 £
**	71	٥.	٤٩	٦٨	٣٩	٥٣	٤٨
٥٥	٤٦	٣٨	٦.	٥٢	۳۵	79	٦٨
٤٣	٥٣	٥٥	٤٧	٥٩	٤Y	٣١	7 £
οź	٥١	00	٤١	٦١	££	٣٧	7 £

الابساطي	الانطوائي	العملي	الخياني	المقكر	العاطقي	المنظم	المرن
٤٣	٥٧	٥٧	٤٩	۳.	79	٦٢	٤١
۲.	٣٨	**	٦٨	0 £	££	٣٦	٦ ٤
٥٩	٣٦	٤١	t o	٦ ٣	40	٥٧	٤٦
00	٤١	٣٨	٦٢	٥٧	٤٦	٤٢	01
٦٤	44	٦.	44	7 7	40	۳۳	٦٨
ŧ o	47	٥,	οź	0 £	٤٩	٣٦	71
٥.	۵.	٤١	٦٢	٤A	٥٣	٥٥	٤٢
٦٥	40	۳٥	०५	٥,	01	££	۲٥
٥٥	٤.	٥٧	٤٥	٤١	٥٨	٤٥	o £
٧٣	٣١	٥٣	٤٣	٧.	٣.	۲۸	٧٠
٥,	٥٢	٥٣	٣٩	٥.	00	44	71
70	44	٦٤	٣٥	٧٧	Y 0	٥.	٥,
٤٩	٥٢	٦٢	٣٧	٥٢	٤٦	٥٧	٤٨
44	44	٥٧	٤٥	٥٩	٤٢	٥٢	٤٦
٤٣	٥٥	٤٨	٥,	٣٥	7.7	٥٥	٤٦
٤٣	٥٩	10	٥٦	٤٣	70	0.	٥.
40	40	44	44	40	79	٥٧	٤٥
.01	٤٨	00	**	٤٦	٥٨	٦١	44
٧٣	٣٢	٦٢	77	£٨	٥٣	٥٧	٤٥
0 £	٤٧	٦٧	٣٧	٤١	٥٨	٤٩	0 £
££	٥٨	00	٤٩	٧٢	٣٢	٤٩	٥١
01	٥٣	٥,	. £ 0	71	££	09	٤.
٥٢	٤٨	٦٢	**	οź	٤٩	٤٧	0 £
٣٩	٦.	٥٣	٤٧	٥٩	٤٩	٤١	44
07	٤١	٥,	٥٨	٥٢	٥٣	٣٦	٦٣
०९	£Y	7 7	٧٧	71	££	٤١	٥٦
7.7	££	٤٨	٥٢	٣٧	٦.	09	٤١



ملخص النتائج والتوصيات

- ــ ملخص النتائج . ــ التوصيات .
- ۔ دراسات مقترحہ

ملخص النتائج

- لقد خلصت الدراسة الحالية الى النتائج التالية:
- ١ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين الطلاب والطالبات
 (عينة الدراسة) في النمط المفكر لصالح الطلاب في جميع المقارنات الكلية والتفصيلية.
- ٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات
 (عينة الدراسة) في النمط المرن لصالح الطلاب في جميع المقارنات الكلية والتفصيلية.
- ٣ ـ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٥٠,٠٠ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط المنظم لصالح الطالبات وظهرت هذه الفروق في جميع المقارنات التفصيلية التي تمت بين الطلاب والطالبات ما عدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي فلم يظهر بينهما أي فروق ذات دلالة احصائية.
- ٤ هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٥٠,٠٠ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في نمط العاطفي لصالح الطالبات وظهرت هذه الفروق في جميع المقارنات التفصيلية التي تمت بين الطلاب والطالبات ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات القسم العلمي وكذلك المقارنة بين طلاب القسم العلمي وكذلك المقارنة بين طلاب القسم العلمي وطالبات القسم الأدبى فلم يظهر أي فروق ذات دلالة احصائية.
- ه ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < ٥٠,٠٠ وبين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في نمط الانطواء ولم تظهر كذلك هذه الفروق في المقارنات التفصيلية ماعدا المقارنة بين طلاب القسم الأدبي وطالبات القسم العلمي فقد اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٥٠,٠٠ في نمط الانطواء لصالح الطلاب.
- ٦ ـ لاتوحد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة <٥٠,٠٠ بين طلاب وطالبات
 (عينة الدراسة) في نمط الانبساط في جميع المقارنات الكلية والتفصيلية.
- ٧ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٠ بين طلاب وطالبات (عينة الدراسة) في النمط الخيالي.
- ولم تظهر هذه الفروق في جميع المقارنات التفصيلية بين الطلاب والطالبات ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي فقد تبين أن هناك فروقاً ذات

دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠٠٠٠ في النمط الخيالي لصالح الطالبات.

٨ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ بين طلاب وطالبات
 (عينة الدراسة) في النمط العملي.

وباحراء المقارنات التفصيلية لم يظهر أي فروق بين الطلاب والطالبات ماعدا المقارنة بين طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي حيث اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة < ٠,٠٥ في النمط العملي لصالح الطلاب.

وتوصلت الدراسة الحالية كذلك إلى:

أن . ٦٪ من الطالبات و ٤٢٪ من الطلاب يفضلون النمط العاطفي.

و . ٤٪ من الطالبات و ٥٨٪ من الطلاب يفضلون النمط المفكر.

* كما أن ٥١٪ من الطالبات و٥٥٪ من الطلاب يفضلون النمط العملي.

وأن ٤٨٪ من الطالبات و٥٤٪ من الطلاب يفضلون النمط الخيالي.

كما أن ٤٥ من الطالبات و ٤٩٪ من الطلاب يفضلون النمط الانطوائي.

وأن ٤٦٪ من الطالبات و ٥١٪ من الطلاب يفضلون النمط الانبساطي.

كما أن ٣٧٪ من الطالبات و٥٦٪ من الطلاب يفضلون النمط المرن.

وأن ٦٣٪ من الطالبات و٤٤٪ من الطلاب يفضلون النمط المنظم.

أولاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- ١ ـ توفير أساليب تعلمية حيدة بحيث تتوفر جميع أساليب التعلم المتنوعـة والتي تثير النواحي الإبداعية والفكرية والتنظيميـة والعاطفيـة وتنزرع في طلاب المدارس حب العمل والتفكير في الإنجاز والدقة في التطبيق كما أن تنـوع المعارف بين تطبيقية ونظرية مفيدة للمتعلم لاكتساب أنماط تحقـق لـه التوافـق الشخصي وتسعى لاكتساب مهارات وخبرات تنعكس على شخصية الفرد.
- ٢ _ الاهتمام بالمناشط المدرسية وتنويعها والاهتمام بطرائق التنفيذ بحيث يشارك كل تلميذ فيما يرغب المشاركة فيه وترك الحرية له بالعمل بنفسه وبمشاركة زملائه

وتوفير الوسائل المعينة على أن يقتصر دور المعلم في العملية في الاشراف والتوجيه دون املاء أساليب محددة في تنفيذ هذه المناشط حتى تنمبي لدى هؤلاء النشء أساليب وأنماط تعلمية تعودهم على مواجهة الحياة ومتطلباتها وتزرع فيهم الثقة والاعتماد على النفس.

- ٣ _ تزويد المدارس بصورة من هذا المقياس وطرق تطبيقه وتصحيحه للاستفادة منه في التطوير نحو الأفضل.
- ٤ ـ الاهتمام بالأساليب التعلمية من قبل المعلمين وترك المشاركة للمتعلمين في اكتشاف المفردات وإجراء التجارب المخبرية بحيث كل طالب وطالبة يعمل بنفسه تحت الإشراف والتوجيه من قبل المعلم أو المعلمة لاكتساب خبرات حسية يتعود من خلالها على العملية والانتاج والتنظيم كما يكتسب خبرات لمواجهة الصعاب من المشكلات مهما كان نوعها بالتفكير والتروي والبحث عن الحلول المناسبة.
- الاستفادة من الاذاعة المدرسية واستغلالها في الصباح وفي أوقات الفسحة لابراز
 مواهب الطلاب وافساح المجال أمامهم للتحدث عن خبراتهم وتجاربهم وأفكارهم
 بحرية حتى يكتسبوا الجرأة في المواجهة والتحدث أمام الأخرين دون خوف أو وجل.
- ٦ ـ مراعاة الفروق في الأنماط الفكرية عند تصميم الاختبارات وتحديد الواجبات .ما
 يوفر درجة التوافق بين نوع النمط الفكري للطالب ونوعية الاختبارات.

ولهذا يرى الباحث أن تشمل الاختبارات الاختيارات من متعدد والأسئلة المفتوحة واختبارات الصح والخطأ والاختبارات الشفوية والتحريرية. والاختبارات الجماعية والفردية.

٧ ـ توفير بيئة تعلمية تلائم الأنماط التعلمية المختلفة وذلك عن طريق التقدم في أساليب التدريس والتعلم والتي يجب الا تقتصر على الأسلوب التقليدي وأسلوب المحاضرة وأنما تشمل التعليم بالترفيه والتعليم بالأنشطة والمشروعات وغير ذلك. مما ينمي أنماط إيجابية لدى الطالب.

٨ - تبني استراتيجية تربوية تسمح بنمو أساليب التعلم لدى كل متعلم لأن توفر
 الأساليب التعلمية لدى المتعلم يهيئ له فرصة التعلم في مختلف الظروف والبيئات.

ثانياً: الدراسات المقترحة

بعد إحراء الدراسة ومناقشة النتائج وفي ضوء الأساليب الإحصائية المستخدمة وفي ضوء الدراسة السابقة من قبل البريفسور Thomas Oakland يوصي الباحث بما يلي:

١ - إجراء هذه الدراسة على طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة.

٢ _ إجراء هذه الدراسة على طلاب وطالبات التعليم الإبتدائي الصفوف العليا.

٣ _ إجراء دراسة حول العلاقة بين التوافق وأساليب التعلم لأنماط الشخصيه.



قائمة المراجع

- ١ _ القرآن الكريم.
 - ٢ _ السنة النبوية.
- ٣ _ أبو حطب، فؤاد، ١٩٩٢م، ط ١٠، علم النفس الرّبوي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤ _ أبو علام، رجاء محمود، ١٩٨٩م، ط٢، الفروق الفردية وتطبيقاتها، الكويت، دار القلم.
- ٥ _ أبو لبده، سبع محمد، ١٩٩٦م، ط٤، مبادئ القياس النفسي والتقييم الربوي، عمان، جمعية عمال المطابع الوطنية.
 - ٦ أرناؤوط، محمد السيد، ط١، الإنسان وتلوث البيئة، الدار المصرية اللبنانية.
- ٧ ـ أغا، كاظم ولي، ١٩٨١م، ط١، علم النفس الفسيولوجي، دار الآفاق الجديدة، بيروت.
- ۸ ـ انجلر، باربرا، ترجمة د. فهد وليم، ١٤١١هـ، مدخل إلى نظريات الشخصية، الطائف، دار الحارثي للطباعة والنشر.
 - ٩- بوران، علياء، ١٩٩٤م، ط١، علم البيئة، دار الشروق، عمان، الاردن.
 - ١٠- بن مانع، سعيد علي، ١٤١٢هـ، المسايرة والمغايرة، جامعة أم القرى.
- ۱۱ ـ تيبو دو كاترين انتوني وغاري، ترجمة د.المرزوق السنوسي، وآخر، ۱۹۹۱م، تركيب جسم الانسان ووظائفه، منشورات جامعة الفاتح.
 - ١٢ ـ جبرين، عمر محمد، ١٩٧٥م، علم النفس الفسيولوجي، الاردن، الجامعة.
- 17_ حقى، ألفت محمد، ١٩٩٣م، الاضطراب النفسي، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية.
 - ١٤ حمزه، مختار، ١٩٨٢م، ط٣، مبادئ علم النفس، حده، دار البيان العربي.

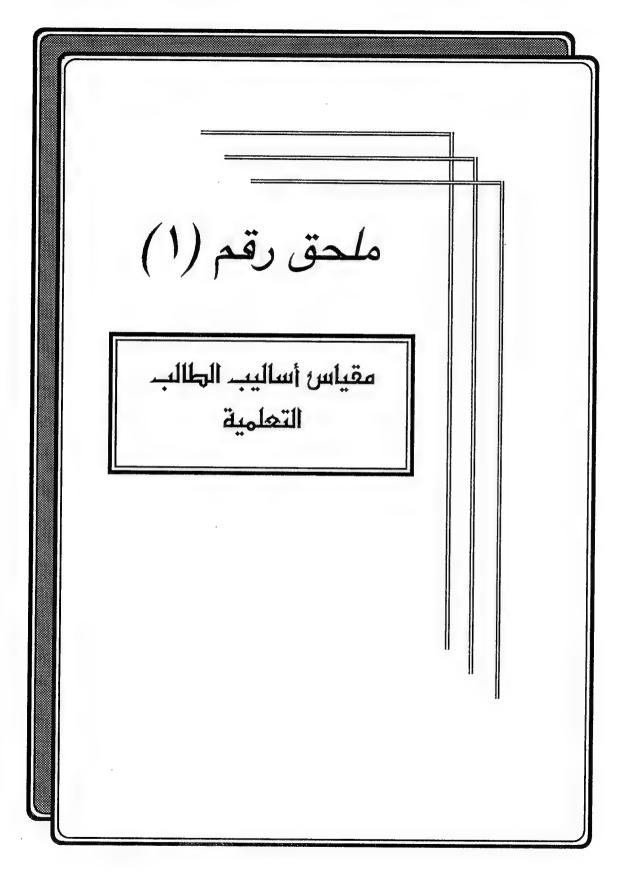
- ٥١- خياط، محمد جميل بن علي، ١٩٩٦م، المبادئ والقيم في التربية الاسلامية، حامعة أم القرى.
 - ١٦ ـ دافيدوف، لندال، ١٩٩٢م، ط٣، مدخل علم النفس، القاهرة الدار الدولية للنشر والتوزيع.
 - ١٧- راشد، علي، ٩٩٣م، ط١، مفاهيم ومبادئ تربوية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ۱۸- زهران، حامد عبد السلام، ۱۹۷۸م، ط۲، الصحة النفسية، مكتبة التربية جامعة عين شمس.
- ١٩- زهران، حامد، ١٩٨٤م، ط٥، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب.
- · ٢- زيدان، محمد مصطفى وآخر، ١٩٨٢م، ط١، الطفل المراهق، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ٢١ ــ زيدان، محمد مصطفى، ١٩٩٤م، ط٤، النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية، حدة، دار الشروق.
- ٢٢_ الشرقاوي، أنور محمد، ١٩٨٨ م، ط٨، التعلم نظريات وتطبيق، القاهرة، مكتبـة الأنجـلـو المصرية.
- ٣٣ ـ الشرقاوي، مصطفى خليل، ١٩٨٣م، علم الصحة النفسية، بيروت، دار النهضة العربية.
- ٢٤ ـ شعلان، شبل، بدون، علم وظائف أعضاء الحيوان والتغذية، الطائف، مركز الخدمات الطلابية.
 - ٥٠_ شكور، جليل وديع، ١٩٩٥م، ط١، علم النفس التربوي، بيروت، عالم الكتب.
- ٢٦ ـ صباح، قاسم شهاب، ١٤١٥هـ، علم النفس النبوي، سوريا، مؤسسة الرسالة.
- ٧٧- الصعيدي، عبد الحكيم عبد اللطيف، ١٩٩٤م، ط١، البيئة في الفكر الإنساني، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

- ٢٨ عبدا الله علي عطية و آخرون ، ١٤٠٧هـ ، ندوة البيئة و همايتها من التلوث في أقطار الخليج العربي ، الكويت .
- و ٢ _ عبدالرحيم، طلعت حسن، ١٤٠٣هـ، ط٢، الأسس النفسية للنمو الانساني، دبي، دار القلم.
- . ٣- عبد الخالق، أحمد محمد، ١٩٨٣م، ط٢، الابعاد الاساسية للشخصية، بيروت، الدار الجامعية.
 - ٣١ عبد الخالق، أحمد، ١٩٨٣م، علم النفس المهني، بيروت، الدار الجامعية.
- ٣٢_عبد الخالق، أحمد محمد، ١٩٩٣، طس، أسس علم النفس، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- ٣٣ عبد السلام، فاروق وآخرون، ١٩٩١م، مدخل للقياس التربوي والنفسي، بيروت، دار البشائر الاسلامية.
 - ٣٤ عبد العزيز، مصطفى، ١٩٧٨م، الانسان والبيئة، القاهرة، المطبعة العربية الحديثة.
 - ٥٥ـ عبيدان، ذوقان، وآخرون، البحث العلمي، الأردن، دار مجد لاوي.
- ٣٦_ العساف، صالح بن حمد، ١٤١٦هـ، ط١، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان.
- ٣٧ عدس، عبدالرحمن، ٩٩٥م، ط٦، مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس ـ الاحصاء الوصفي، عمان، دار الفكر.
 - ٣٨ عسكر، علي، ١٩٨٣م، علم النفس البيئي، الكويت، دار البحوث العلمية.
 - ٩٣ عكاشة، أحمد، ١٩٨٣م، الطبعة السادسة، علم النفس الفسيولوجي، دار المعارف.
- . ٤ ـ علوان، عبد الله ناصح، ٥٠٤ ه.، تربية الأولاد في الإسلام، دار السلام، للطباعة والنشر والتوزيع.
- 13_ عمر ماهر محمود، ١٩٩٢م، ط٢، سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، بعة الاسكندر، درا المعرفة الجامعية.

- ٤٢ عوض، عباس محمد، ١٩٨٤م، ط١، الموجز في الصحة النفسية، الاسكندر، دار المعرفة الجامعية.
- ٣٤ عيسوي، عبدالرحمن، ١٩٨٤م، علم النفس بين النظرية والتطبيق، بيروت، دار النهضة العربية.
 - ٤٤_ الغامدي، عبدالله صالح وآخرون، ١٩٩٤م، علم الوراثة، الرياض، دار المريخ.
- ٥٤ ـ فروت، د. غابر بيل، ترجمة د.فيصل العبد الله، بـدون، دراسة في علم النفس الحديث، بيروت، دار الشرق العربي.
 - ٤٦ فهمي، مصطفى، ١٩٧٠م، الإنسان والصحة النفسية، القاهرة، مكتبة الأنحلو المصرية.
- ٤٧ كامل عبد الوهاب محمد، ١٩٩١م، ط١، علم النفس الفسيولوجي، حامعة طنطا، كلية التربية.
- 14- الكيلاني، ماحد غرسان، ١٤١٦هـ، ط١، مقومات الشخصية المسلمة، مكة المكرمة، مكتبة الاستقامة.
- 9 ٤ عمد، محمد محمود، ١٤٠٥هـ، ط١، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، جدة، دار الشروق.
- . ٥ ـ محمد، نادية عبدالعظيم، ١٩٩١م، الاحتياجات الفردية للتلاميذ واتقان التعلم، الرياض، دار المريخ.
 - ٥١ محمود، ابراهيم وجيه، ١٩٩٤م، علم النفس والشباب، طرابلس، دار مكتبة الفكر.
- ٥٢ مرسي، سيد عبد الحميد، ١٩٨٧م، ط٢، الارشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، الناشر مكتبة وهبه.
- ٥٣ المريصفي، محمد علي محمد، ١٩٨٨م، ط١، مقدمة في أصول التربية، حده، دار المجتمع للنشر والتوزيع.
- ٤٥ منسي، محمود عبدالحليم، ١٩٨٢م، قراءات في علم النفس، الاسكندرية، المكتب الجامعي.

- ٥٥ منسي، محمود عبدالحليم، ١٩٩١م، ط١، علم النفس التربوي للمعلمين، الاسكندرية، دار المعرفة.
- ٥٦ منصور، طلعت وآخرون، ١٩٧٨م، أسس علم النفس العام، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
 - ٥٧ ناصر، إبراهيم، ١٩٨٨م، أسس الربية، الجامعة الأردنية.
- ٥٨ النحلاوي، عبدالرحمن، ١٤٠٧هـ، أصول التربية الاسلامية، دمشق، دار الفكر.
- ٩٥ النغيمشي، عبد العزيز محمد، ١٤١٥هـ، ط١، علم النفس الدعوي، الرياض، دار المسلم للنشر والتوزيع.
- . ٦- الهابط، محمد السيد، ١٩٨٩م، ط١، حول صحتك النفسية، الاسكندر، المكتب الجامعي الحديث.
- ٦١- الهاشمي، عبد الحميد محمد، ٩٠٤ هـ، ط٢، المرشد في علم النفس الاجتماعي، حده، دار الشروق.
 - 77- هنا، محمد سامي، ١٩٧٨م، الشخصية السوية والمرضية، القاهرة، دار الثقافة. 77- وافي، علي عبدالواحد، ١٩٨٣م، الطبعة الثالثة، علم الوراثة والبيئة، عكاظ.
 - المراجع الأجنبية:
- 1 Oklond, Glutting, J.J., Horton, C-B, Thomas, Student Styles, Questionnaire. The Psychological coraration, Harconrt Bracel Company, San Antonio, 1996.
- A. Baum, J. E. Singer, S. Valins, Hillsdale, New Jersey. Advances In Environmental Psychology, 1978.





مهتیاس أسالیج الطالب التعلمیة **کراسة الأسئلة**تألیف کونی هـرتون تومـاس أو کـلاند

ترجمة النفس النفس

تعليمات الاختبار:

- أمامك مجموعة من الأسئلة، والهدف منها معرفة طريقة استجابتك في مواقف الحياة المختلفة سواءأنت في المدرسة أو المنزل أو مع الرفاق والزملاء أو بمفردك.
 - إن معرفة استجابتك تساعدنا أكثر على تقديم مايمكن تقديمه لتطوير الأداء نحو الأفضل.
- أقرأ كل سؤال بتمعن واطمس بالقلم الرصاص في ورقة الإجابة المرفقة الدائرة التي تصف
 ما ترغب عمله بوضوح.
- قد يبدو لك أن كلا الاختيارين ملائماً إلا أن عليك أن تختار ما تفضله فعلاً وأكثر من الآخر.
- لا تتردد وأجب عن جميع الأسئلة بصدق وأمانة وإذا وجدت كلمة لاتستطيع قراءتها أو فهمها اطلب المساعدة من الملاحظ ليوضح لك ما تريد فهمه.
- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة في هذا المقياس ولكن توجد إجابة يستجيب لها الفرد أكثر من الأخرى فأجب أنت كما ترى لا كما يرى الآخرون. ولك الشكر.

أمثلة للتدريب:

في وقت الفراغ غالباً:

ب - أمارس أي نوع من أنواع الرياضة.

- أ ـ أستمتع بالقراءة الحرة.
- وللإجابة على هذا السؤال قد تختار (أ) وقد تختار (ب) وكلاهما مقبولان ولكن أيهما تفضل أكثر.
 - والآن ابدأ بقراءة الاسئلة واختر ما تفضله بدقه.

العبـــارة	7.5	العربارة	
عندما يخيب الناس ظني فإنني:	۱۲	عندما أكون في مجموعة كبيرة من الناس غالبًا ما:	١
أ ـ أنسى ذلك بسرعة.		i ـ اتحدث	
ب _ أقضى فترة من الزمن قبل التغلب على مشاعر الألم.		ب ـ أنصت	
أحب أن يكون لدي:	15	عندما أنوي أن أذهب بعيداً عن المنزل لعدة أيام:	۲
أ ـ أصدقاء مخلصين قلائل.		أ ـ اضع أغراضي في حقيبتي قبل مغادرتي المنزل مباشرةً.	
ب _ أصدقاء كثيرين.		ب . أكتب قوائم بما أريد أن آخذه.	
عندما أعمل، فأنا غالباً ما أحب:	١٤	أؤدي أعمالي الروتينية في المنزل:	٣
أ ـ أن أقوم بعمل جيد.		أ ـ بالطريقة التي يتبعها غالبية الناس.	
ب ـ أن أرضي الآخرين.		ب ـ بطريقتي الخاصة.	
أحب المواد المدرسية التي:	10	بعد المدرسة أحب أن أعمل شيئاً ما:	٤
أ_ تكسبني مهارات مفيدة.		1 ـ بمفردي.	
ب ـ تثير خيالي.		ب _ مع الأصدقاء.	
على المدوام تقريباً:	17	عندما أقوم بعملي المدرسي، عادةً ما:	0
أ ـ اخفي مشاعري عن الآخرين.		أ _ ابدأ به قبل موعد تسليمه مباشرةً.	
ب ـ اظهر مشاعري للآخوين.		ب _ أقوم بإنجازه قبل موعده بفترة طويلة.	
أحب مقعدي الدراسي أن يكون:	۱۷	في المدرسة أحب أن أتعلم:	٦
أ ـ نظيفاً ومرتباً.		أ ـ أفكاراً تجعلني أفكر بطرق جديدة.	
ب ـ على أي طريقة قديمة كانت.		ب ـ حقائق تساعدني على معرفة أشياء كثيرة.	
عندما يصل الفيلم إلى الجزء المحزن منه:	١٨	أفكر أحسن عندما:	٧
أ ـ أشعر بالحزن.		أ ـ أتكلم بصوت عال.	
ب ـ حقيقة لا أتضايق البتة.		ب ـ احتفظ بأفكار <i>ي</i> لنفسي.	
إذا أحتجت للتفكير في موضوع مهم فإني:	19	احب أن أؤدي:	٨
أ ـ أحاول أن أجمد صديقاً يمكنني الحمديث إليه.		أ ـ مهمة واحدة في زمن واحد.	
ب ـ أخرج للمشي وحدي.		ب _ مهام عديدة في الوقت نفسه.	
عندما يكلفني والداي أو أساتذتي بأعمال كثيرة:	۲.	استمتع بالإستماع للآخرين (وهم يسردون قصصاً):	٩
أ ـ أبدأ بالأشياء التي أحبها ولا أخطط لعملها بالترتيب.		أ ـ خيالية.	
ب _ أكتبها في قائمة وذلك لإنجازها بالنزتيب.		ب ـ حقيقية.	
أحب برامج التلفزيون التي:	71	في المدرسة أفضل:	١.
أ ـ تعلمني أن أفحر بطرق مختلفة.		أ ـ مقعداً دراسياً يتسم بالهدوء.	
ب ـ تعلمني حقائق أكثر.		ب ـ العمل في مجموعات نشطة.	
عندما أجلس بقرب أشخاص لا أعرفهم، أحب:	44	آرائي:	11
أ _ ألتزم الصمت الا إذا بادروني بالحديث.		أ ـ تقريباً نفس آراء الآخرين.	
ب _ أتحدث إليهم أولاً.		ب ـ كثيراً ما تختلف عن آراء الآخرين.	

العــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	م	العــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	à
أريد عملي أن:	40	مسابقات التهجتة والمسائل الرياضية:	77
أ _ يتم بطريقة صحيحة.		أ ـ ممتعة وتجعل الطلاب يرغبون في التعلم.	
ب_أن يكسب رضا الآخرين.		ب ـ قاسية لان الخاسر يشعر بخيبة.	
أحب أنواع الرياضة التي:	41	معظم الناس عادة ما يقولون أنني:	7 £
أ_ يمكن أن أمارسها بمفردي مثل (ركوب الدراجة والسباحة).		أ ـ شجاع.	
ب _ يمكن أن أمارسها مع فريق مثل (كرة السلة والطائرة).		ب ـ خجول.	
عندما أرى شخصاً متضايقاً:	47	أحب أن أكتب عن ما:	40
أ ـ أشعر بالضيق أيضاً.		أ ـ حدث بالفعل.	
ب _ أعتقد دوماً بأنه سوف يتغلب على ضيقه.		ب ـ تخيلت حدوثه.	
عندما يكون لدي عمل لابد من إنجازه فإنني أقوم بإنجازه:	٣٨	أنا غالباً:	77
أ _ بعد أن ألعب.		أ_أصارح الناس بحقيقة مشاعري.	
ب ـ قبل أن ألعب.		ب ـ احتفظ بسر مشاعري.	
عندما أخطط لعمل حفلة فأنني أرغب في دعوة:	44	إنه من المهم جداً:	۲۷
أ _ قلة من الأصدقاء الطيبين.		أ_أن أحب ما أقوم به من عمل.	
ب _ أصدقاء كثر.		ب _ أن أنهي ما بدأت عمله.	
عندما أقوم بصرف نقودي على شيء ما فإنني:	٤٠	عندما يقول لي الناس قولاً دنيناً حتى ولو بغرض الزاح فإنهم بللك:	۲۸
أ ـ أفكر في ذلك فرة طويلة.		أ _ يؤذون مشاعري.	
ب ـ أنفذ قراري بسرعة.		ب ـ لا يزعجونني كثيراً.	
بالنسبة لي استخدامي لمخيلتي اعتبره:	٤١	أفضل المدرسين الذين:	44
1 ـ عل.		أ _ يعلمونني التفكير بطرق جديدة.	
ب ـ مُتع.		ب ـ يعطونني معلومات كثيرة.	
في المدرسة أحب أن أعمل:	٤٢	عندما أرى طلاب جدد في فصلي:	۳.
اً في مجموعة.		أ ـ أقدم نفسي هم.	ĺ
ب ـ بمفرد <i>ي</i> .		ب ـ أتأنى قليلًا وأراقبهم لفترة.	
إذا كانت لدي المقدرة فأنني أفضل أن أساعد في:	٤٣	اعمل واجبي:	٣١
أ ـ تصميم منزل.		أ ـ بالطريقة التي يعمل بها معظم الطلاب.	
ب ـ بناء منزل.		ب ـ بطريقتي الخاصة.	
عندما يمضي أصدقائي ليلة في منزلي:	٤٤	بعد الإنتهاء من اللعب:	٣٢
أ ـ أرى فقط ما يحدث عندما نكون سويا.		أ ـ أترك الألعاب كما هي.	
ب ـ اخطط لما سنفعله سوياً.		ب ـ اعيدها إلى مكانها المخصص.	
اتطلع إلى الأشخاص الذين في الغالب:	٤٥	عندما يحدث لي شيء سار.	٣٣
أ ـ عندهم أفكار مختلفة.		أ ـ أشعر بالسعادة ولكني احتفظ بهدوئي.	
ب ـ عندهم أفكار يمكن تحقيقها.		ب ـ أشعر بالحماس الشديد واظهر ذلك للآخرين.	
أنا دائماً.	٤٦	أفضل القصص التي:	7 8
أ ـ احتفظ بأفكاري الحقيقية لنفسي.		أ _ يكثر فيها التفصيل.	
ب _ أخبر الناس بما أفكر فيه حقيقةً.		ب ـ تطلق العنان لخيالي.	

العارة	ŕ	العــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	
إذا تورطت في مشكلة مع والداي:	٥٩	عندما أقوم بممارسة شيء ما مثل لعب كرة القدم أو	٤٧
أ ـ أحاول تطييب خاطرهم بالكلام لأنجو بفعلتي.		الطباعة بالكمبيوتر فأنني:	
ب ـ أبقى صامتاً.		أ_أراقب الوقت بدقة للتأكد من أن عندي وقت كافٍ للتدريب.	
		ب ـ لا أكترث بالوقت واستمتع بما أمارسه.	
أعمل واجبي:	٦,	أحب أن أكون مع الناس الذين لديهم:	٤٨
أ ـ في آخر لحظة.		أ ـ أفكار عملية.	
ب في أقرب وقت ممكن.		ب ـ أفكار غير عادية.	
إذا ما أخلف شخص وعده:	71	اتعرف على أصدقاء جدد.	٤٩
أ ـ أشعر بالألم لفترة طويلة.		أ ـ بدرجة أسرع من الآخوين.	j
ب ـ أنسى ذلك بسرعة.		ب يه بدرجة أبطأ من الآخرين.	
عندما أصل البيت من المدرسة:	77	أقوم باتخاذ قراراتي بناءً:	٥,
أ _ أريد أن أتحدث مع شخص ما عن يومي.		أ ـ غلى ما يجول في رأسي.	
ب ـ أريد أن أكون بمفردي لبعض الوقت.		ب ـ على ما يجول في خاطري.	
عندما أعمل شيئاً على الحاسب:	٦٣	أحب أن أستمع إلى القصص:	٥١
أ _ استعمله فقط.		أ ـ التي يقوم الناس بتلفيقها.	
ب ـ اتساءل كيف يعمل.		ب ـ المتي حدثت فعلاً للآخرين.	
أحب أن ألعب الألعاب التي:	4 £	إذا ما لعب الآخرون لعبة جديدة:	٥٢
أ ـ هَا قوانين محددة سلفاً.		أ ـ أراقيهم لفترة.	
ب _ تسمح لنا باستحداث قوانين اللعبة أثناء مزاولتها.	-	ب ـ أنضم إليهم فوراً. وألعب معهم.	
عندما أكون مع الأصدقاء:	٦٥	عندما أذهب لمنزل شخص ما، أفضل أن أصل إليه:	٥٣
أ ـ غالباً ما أستمع للآخرين وهم يلقون نكتهم.		أ ـ قليلاً قبل أو بعد الموعد المحدد.	
ب ـ غالباً ما أكون الشخص الذي يقول النكت.		ب ـ في الموعد المحدد تماماً.	
ا ، " ا	77	في الفصل أتحدث:	٥٤
أ ـ كل شيء له مكانه الخاص به.		أ ـ كثيراً.	
ب ـ لا أكترث كثيراً بمكان وجود الأشياء.		ب ـ قليلاً.	
غالباً ما أحب:	٦٧	عندما أكون في مجموعة تشعر بالضيق بسبب أخبار سيئة:	00
أ ـ القراءة أو مشاهدة التلفزيون.		أ ـ انخرط معهم في البكاء.	-
ب ـ التحدث مع أصدقائي.		ب ـ لا أبكي لأن شخصا ما يجب أن يكون هادئاً.	
يبدو رأسي وكأنه مليء:	٦٨	عندما أمشي إلى منزل صديق:	۲٥
أ ـ بأفكار كبيرة.		أ ـ غالباً ما اتجول هنا وهناك وأنا في طريقي إليه.	
ب ـ بكثير من الحقائق الصغيرة.		ب ـ أمشي مباشرةً إلى منزله.	
عندما يكون عندي واجب مدرسي فإنني غالباً ما:	79	عندما يكون عندي وقت فراغ فإني أرغب في:	٥٧
أ ـ احتاج إلى من يذكرني بموعد تسليمه.		أ ـ عمل أشياء مع أصدقائي.	
ب ـ أذكر موعد تسليمه.		ب ـ قضاء الوقت بمفردي.	
		من منظوري الشخصي ان الناس يجب أن:	٥٨
		أ ـ يحولوا عملهم الى لهو.	
		ب ـ يعملوا قبل ان يلهوا.	

ملحق رقم (٢)

خطاب الباحث لصاحب المقياس -

خطاب مؤلف المقياس للباحث.

خطاب عميد كلية التربية لمدير عام التعليم بمنطقة مكة المكرمة.

خطاب عميد كلية التربية لمدير عام الرئاسة لتعليم البنات بمنطقة مكة المكرمة خطاب الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

خطاب الإدارة العامة لتعليم البنات بمنطقة بمكة المكرمة .

ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية .

Prof. Thomas Oakland

Chairperson of Department of Foundation of Education

P.O. Box . 117047

University of Florida

Gainesville, Fl. 32611 - 7047

U. S. A.

Fax: 001-352-392-7159

Dear sir,

I am a master degree student with Dr. Jamal Gazzaz the chair-person of psychology department, Umm Al - Qura University at Makkah. I am writing to you to send me the manual and key of your SSQ to standarize this questionnaire in Saudi Arabia as a research project thesis.

Thanks for your help.

Your's

Mr. Mikhdar khadir Al manjumi

C/O Dr. Jamal Gazzaz

P.O. Box 1130

Makkah

Saudi Arabia



College of Education
Foundations of Education

1403 Norman F PO Box 117 Gainesville, FL 32611-70

(352) 392-0

SC 622-03 Fax (352) 392-59

TDD (800) 955-87 http://nersp.nerdc.ufl.edu/~founded/index.h

April 11, 1997

Dr. Jamal Gazzaz P.O. Box 1130 Makkak, Saudi Arabia

Dear Dr. Gazza and Mr. Mikhdar khadir Al manjumi,

I am delighted to receive your fax requesting the manual and key to the SSQ. In that the manual is more than 240 pages, I will put it in the mail to you today and not attempt to fax it to you. However, I am faxing to you the item keys and item weights.

If you are have an email address, please provide it to me. I have the following address: tom_oakland@qm.server.ufl.edu However, I will be changing soon to the following address: oakland@coe.ufl.edu I hope we can communicate in this fashion, if possible.

I look forward to working with you toward the successful completion of this project.

I was working in Kuwait and Dubai two weeks ago. Of course, I thought of you and of that one week period when I worked in Saudi Arabia.

Continued best wishes.

Thomas Oakland Professor and Chair يسم الله الراس الرسيم

المملكة العربية السعودية وزارة التعليم العالى جامعة أم القريم



الرقاح الرقاح المراح ال

الموقر

سعادة مدير ادارة تعليم البنات بمنطقة مكة المكرمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد٠٠٠

يسرني افادة سعادتكم بأن الطالب/ محضاربن خصر سالم المنجومي ، هو احد طلاب قسم علم النفس لمرحلة الماجستير ويقوم حاليا باعداد رسالته بعنوان :-

(دراسة اساليب التعلم بين الذكور والإناث من الطلاب والطالبات بمدينة مكة المكرمة " دراسة مقارنة ") ٠٠٠

وحيث ان الطالب يحتاج الى تطبيق المقياس المرفق الخاص بدراسته على عينة من الطالبات بالتعليم العام · لذا آمل تعميد من يلزم بالسماح له بتطبيق المقياس المرفق وتسهيل مهمته · ·

شاكرين لكم تعاونكم معنا ٠٠

ولكم أطيب تحياتي ،،،

عميد كلية التربية بمكه المكرمه عبد المارك المرابع المرابع المرابع المرابع المرابع المرابع عبد الله حياط

JAN STATE OF THE S

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة أم القرى مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥ برقيا : جامعة أم القرى مكة تلكس عربي ٢٤٠٠٤٥ م . ك جامعة فاكسـميلي : ٢٠٥٠٢٥٥ تليفـون : ٤٠٢٥٧٤٥ - ٢٠(١٠ خطوط) بِسُم اللهِ الرُّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المملكة العربية السعودية وزارة التعليم العالى جامعة أم القريم



الموقر

سعادة مدير عام التعليم بمنطقة مكة المكرمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسرني افادة سعادتكم بأن الطالب/ محضار بن خضر سالم المنجومي ، هو احد طلاب قسم علم النفس لمرحلة الماجستير ويقوم حاليا باعداد رسالته بعنوان :-

(دراسة اساليب التعلم بين الذكور والإناث من الطلاب والطالبات بمدينة مكة المكرمة " دراسة مقارنة ") · ·

وحيث ان الطالب يحتاج الى تطبيق المقياس المرفق الخاص بدراسته على عينة من الطلبة بالتعليم العام .

لذا آمل تعميد من يلزم بالسماح له بتطبيق المقياس المرفق وتسهيل مهمته ٠٠

شاكرين لكم تعاونكم معنا ٠٠

ولكم أطيب تحياتي ،،،

عميد كلية التربية بمكه المكرمه

د عبدالعزيز بن عبدالله حياط

جامعة ام القرى مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥ برقيا : جامعة أم القرى مكة

تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة فاكسميلي : ٥٥٦٤٥١٠

تليفون: ١٠١٤٢٥٥ - ٢٠(١٠ خطوط)

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقـــم: ٢.٥ / ٥ / ٤ / ٢ التاريــخ: ٢٠٥ / ١ / ٢ / ٢ الشفوعات:

المملكة العربية السعودية وزارة المعارف

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة

الإشراف التربوي والتدريب

وهدة التطوير للدراسات والبحوث التربوية

الموضوع : بشأن المرافقة على إجراء دراسة .

المحترم

المكرم مدير مدرسة /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . وبعد :

فيناءً على خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى رقم ٢/١٩٦٢ وتاريخ ١٤١٨/٦/١٣ هـ بخصوص طالب الدراسات العليا بقسم علم النفس : محظار بن خضر سالم المنجومير والذي يقوم بالتحضير لنيل درجة الماجستير وموضوع دراسته : (دراسة أساليب التعلم بين الذكور والإناث من الطلاب والطالبات بمدينة مكة المكرمة " دراسة مقارنة ") .

وحيث أن الطالب يحتاج إلى تطبيق المقياس الخاص بدراسته على عينة من الطلبة بالتعليم العام بالمنطقة .

نأمل التعاون معه وتسهيل مهمته والسماح له بتطبيق المقياس الخاص بالدراسة .

وتقبلوا تحياتي .

المدير العام للتعليم بمنطقة مكة المكرمة لالم

> سلیمان بن عواض الزایدی ۱۹ / ۲ (۱۸۱)

[–] صورة لوحدة التطوير للدراسات والبحوث التربوية .

⁻ صورة للباحث .

⁻ صورة للأرشيف.

بسم الله الرحمن الرحيم



المملكة العربية السعودية الرئاسة العامة لتعليم البنات الادارة العامة لتعليم البنات بمكة المكرمة الدارة الاشراف التربيوي (التطوير التربيوي)

عدد: ٢٦/٥٠ ﴿
تاريخ: ٢/١١ ٨٠٦٥ ﴿
الْهُوْتُوع :
الْهُوْتُوع :
معفار النجوسي .

" الموقسرة "

المكرمة / مديرة المدرسية • السلام عليكم ورحمة الليه وبركاته :-

ك /ش ه

المديرة الاشراف التربوى بمكه المكرمة الأشراف التربوى بمكه المكرمة المربية الأشراف التربوي بمكه المكرمة والمربية المربية المربي